Richard Gerver

Crear hoy la escuela del mañana

La educación y el futuro de nuestros hijos

Prólogo de ***sir*** **Ken Robinson**

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA

sm

Richard Gerver

Crear hoy la escuela del mañana

La educación y el futuro de nuestros hijos

Prólogo de *sir* Ken Robinson

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA

sm

A Lynne, Bethany y Andrew, con todo mi cariño.

Agradecimientos

Con amor y agradecimiento, a mi familia y a las personas que me han ayudado a descubrir mi futuro.

Gracias de corazón a todas las personas que me han animado y que han creído en mí. A quienes me han guiado, a los niños a los que he enseñado y que me han enseñado. A los muchos expertos que me han ayudado a aprender el oficio de enseñar y la complejidad del desarrollo infantil.

En particular, mi agradecimiento a *sir* Ken Robinson, mi mentor e inspirador; a Brendan Barns y a su equipo de Speakers for Business; a James Hilton y Anne Riler, amigos y antiguos colegas, que me proporcionaron la libertad para desarrollar mi primera filosofía como maestro.

Gracias también a toda la gente de la editorial Continuum.

A Les Seymour, por las fotografías y, lo que es más importante, por su sabiduría.

Por último, un reconocimiento especial para los extraordinarios alumnos, personal, miembros del Consejo escolar, padres y madres de la Escuela Primaria Grange, en Long Eaton, que fueron quienes verdaderamente construyeron este libro por medio de sus acciones, su creatividad y su compromiso.

Prólogo

La civilización, como afirmó de manera memorable H. G. Wells, es una carrera entre la educación y la catástrofe. Si debe vencer la educación, tenemos que elevar de manera urgente el ritmo del cambio en nuestras escuelas. La mayor parte de los sistemas educativos del mundo están en proceso de reforma. Pero la reforma no basta. La verdad es que necesitamos una transformación total de los principios y procesos de la educación pública. Mi propio trabajo se ha centrado en la transformación educativa, y de ella trata este libro de Richard Gerver.

Como especie y como planeta, nos enfrentamos a desafíos sin precedente en la historia humana. En parte se deben a un rápido crecimiento poblacional y a las enormes tensiones que nuestros apetitos, al parecer insaciables, provocan en los recursos naturales de la tierra. Se deben asimismo a la impredecible interacción entre culturas humanas que generan innovaciones cada vez más aceleradas en ciencia y tecnología. Muchos de esos retos son resultado directo de las convulsiones globales provocadas por la revolución industrial, que continúan reverberando por todo el planeta. Nuestra generación y las que estamos educando tienen que enfrentarse a esos desafíos en este preciso momento. El problema es que los modelos de educación dominantes, a través de los cuales estamos intentando abordarlos, se hallan anclados en los métodos y valores de la era industrial, que fueron los que dieron origen en primer lugar a muchos de esos problemas. Solo con hacer que estos sistemas funcionen de modo más eficiente no basta. Lo que necesitamos es un nuevo paradigma para la educación, en el sentido más estricto del término.

Los modelos industriales de educación son esencialmente impersonales. En su oferta educativa y en sus métodos docentes hacen hincapié en la homogeneidad, al tiempo que promueven la estandarización a la hora de evaluar. Y, con demasiada frecuencia, los sistemas nacionales de rendición de cuentas tratan a los estudiantes como materia prima y consideran las estadísticas como resultados. Se da por descontado que va a haber un alto grado de fracaso. Soy consciente de que estoy simplificando, pero no mucho. Uno puede hacerse una idea del grado de fracaso de estos modelos mirando los altos índices de fracaso escolar y de absentismo entre el alumnado, y de abandono de la profesión entre el personal docente, en particular de Secundaria, así como a través del rápido incremento de la prescripción de medicamentos para mantener dentro del sistema a alumnos de todas las edades.

Lo que estos modelos impersonales pasan por alto es que la educación es siempre, esencial e inevitablemente, personal. No puedo imaginarme que haya un niño en ningún lugar del mundo que se levante de la cama por las mañanas preguntándose qué puede hacer él para elevar los resultados en los test de lectura de su distrito escolar. Los alumnos aprenden mejor si se sienten implicados, si algo les interesa y les motiva personalmente; si esto no sucede, desconectan y se acabó. Esto siempre ha sido así. Es incluso más importante comprenderlo en este momento. Los jóvenes están viviendo el período de la historia humana más conectado y más impulsado por la información. Su facilidad para la tecnología y su apetito por construir redes ponen de manifiesto lo ansiosos que están por aprender, si se dan las condiciones adecuadas. Crear esas condiciones implica adaptar la educación a la medida de cada centro, de cada comunidad de alumnos, profesores, personal no docente y padres, aquí y ahora. De lo que este libro trata en realidad es de cómo abordar de manera creativa esa adaptación de la educación a cada caso concreto.

Actualmente, la educación desempeña cuatro funciones principales. La primera es *individual*. Todos los niños y niñas nacen con una capacidad natural inmensa para imaginar. Esto es lo normal en los seres humanos. Además de lo que comparten, cada uno posee sus propias aptitudes características, su personalidad y sus pasiones en potencia. Un objetivo de la educación ha de ser el de ayudar a que afloren las habilidades únicas de cada alumno y a hacerlas realidad, de manera que sean conscientes de ellas. La segunda función es *cultural*. La educación debería contribuir a que nuestros hijos comprendieran los logros y tradiciones de su propia comunidad y de otras, dentro de una ética de tolerancia y empatía. La tercera es económica: se trata de conseguir que todos los alumnos alcancen una independencia *económica* y contribuyan a la creación de riqueza de formas que sean éticas y sostenibles. Y la cuarta es *social*. Una escuela efectiva está situada en el corazón de una comunidad fuerte. Por medio de programas de acercamiento a la comunidad, del trabajo con adultos y de la colaboración con padres y familias, las escuelas deben fomentar el espíritu y la práctica de la vida y la responsabilidad comunitarias.

Como podrá comprobar enseguida, Richard Gerver es un educador excepcional cuyo trabajo en centros escolares muestra que el valor de ofrecer una educación personalizada y a la medida no es solo una teoría. Su libro prueba que este es el mejor, y a mi modo de ver, el único, modo práctico de hacer realidad los talentos de todos nuestros estudiantes y de ayudarles a hacer frente a los desafíos reales que tienen planteados.

El libro se compone de dos partes. En la primera, Richard Gerver presenta su perspectiva sobre las fuerzas más amplias que contribuyen a moldear la educación en

estos primeros años del siglo XXI. Sobre este telón de fondo, en la segunda describe exactamente cómo él y su equipo transformaron una escuela en decadencia en Inglaterra, y vieron que en unos pocos años evolucionaba desde el abandono y la desesperanza hasta alcanzar el éxito a nivel local y el aplauso internacional.

Bajo todo lo que Richard Gerver dice y hace subyace una fe profunda y llena de optimismo en las grandes cualidades que esta generación de jóvenes aporta a la escuela. A mi modo de ver, resulta incuestionable que este optimismo sobre las posibilidades humanas constituye un factor esencial en su extraordinario éxito en el aula como maestro y en la escuela como director. Su transformador trabajo con la Escuela Primaria Grange constituye también un ejemplo muy persuasivo de cómo funcionan en la práctica los principios de personalización y de adaptación de la educación a medida, para enorme beneficio de los alumnos, del profesorado, de madres y padres y de la comunidad más amplia en torno al centro. Estos son los principios que cuentan.

Cada escuela es distinta y cada niño es especial. De ahí que no exista un modelo único de este nuevo paradigma educativo que surta efecto en todas partes. Este es el quid del presente libro. La tarea de los educadores consiste en aplicar estos principios de forma creativa en sus propias comunidades, con el fin de descubrir lo que funciona mejor en su propio aquí y ahora. Es el único enfoque didáctico que realmente sirve y el único que ha servido siempre. En este apasionado relato de primera mano del viaje de un maestro y una escuela, Richard Gerver muestra tanto las formas en que esto es cierto como las razones por las que es así.

***Sir* Ken Robinson**
Octubre 2009

La Escuela Primaria Grange transformó su perspectiva del aprendizaje

Introducción

Un imperativo moral

Nuestra educación comienza en el momento de nuestra concepción y moldea a la persona en que nos convertimos, la vida que vamos a llevar y el impacto que tendremos en los demás. Seguramente constituye la parte más importante del desarrollo humano. Tanto si nos gusta como si no, de forma consciente o inconsciente, hasta el momento de exhalar nuestro último aliento estamos aprendiendo, experimentando, creciendo y procesando información.

La educación reglada, es decir, nuestra escolarización, representa la parte más potente de nuestra experiencia estructurada y, por tanto, constituye un imperativo moral absoluto, que aquellos de nosotros que somos responsables de ella como padres y como maestros debemos tener siempre presente en nuestro pensamiento y en nuestro corazón.

Recientemente, un bocadillo de salchicha, lo que en mi pueblo llamamos un *sausage cob*, me proporcionó una de esas vivencias, un momento de lucidez y de comprensión profunda. Yo iba camino de Aberdeen para dar una charla sobre liderazgo a unas cuantas pymes. Mi viaje comenzó en el aeropuerto de mi zona, donde, a las 5.45, mis necesidades eran muy simples: ¡quería un bocadillo de salchicha! Así que, con gran determinación y con la claridad de propósito que solo el hambre puede proporcionar, me dirigí a la cafetería. Se me iluminaron los ojos al ver la barra, tras la cual había una pirámide de salchichas crujientes, brillantes, cuidadosamente colocadas justo al lado de un montón de deliciosos panecillos blancos recién horneados… ¡Si existe algo parecido a un cielo de la comida, estaba claro que yo había dado con él!

Cuando me tocó el turno, con la boca que se me hacía agua ante la idea de aquel regalo que me iba a conceder, me encontré con Billy, un joven del que cualquier antiguo maestro se sentiría orgulloso. Tendría unos 19 o 20 años y ya había conseguido alcanzar el puesto de supervisor superior de atención al público, lo sé porque lo decía en su identificación. A Billy se le daba bien su trabajo. No es solo que fuera supervisor, sino que era un supervisor con cinco estrellas doradas en su haber por servicio a los consumidores. Billy sonrió y me preguntó qué deseaba. Conteniendo la respiración de impaciencia, pedí mi capricho carnívoro tanto tiempo anhelado. Fue en ese momento cuando mi experiencia gastronómica empezó a torcerse.

Billy tomó aire por entre los dientes de esa forma en que saben hacerlo los jóvenes, marcando así que mi petición podía no ser tan simple como yo había asumido. Por desgracia, mi impresión demostró ser correcta. “Lo siento mucho, señor”, me dijo con

una sonrisa profesional muy entrenada, "aquí no servimos bocadillos de salchicha". Ligeramente confundido, lo miré a él y luego dirigí la vista por encima de su hombro izquierdo, hacia la montaña de salchichas bajo la luz del calentador. Después de hablar un poco más, Billy, amablemente, accedió a ir a la cocina y preguntarle al encargado de la comida para llevar si podía venderme un sándwich de salchicha. Al parecer, el problema era que la caja registradora solo aceptaba un desayuno inglés completo o bocadillos de beicon. Pocos minutos después, Billy volvió con un aire de gran seguridad y me dijo que le parecía que podría resolver "mi problema". ¡No podía venderme un bocadillo de salchicha, pero podía venderme una salchicha y pan!

Billy era una persona realmente simpática, amable y bien formada. Había aprendido su oficio y aplicaba sus conocimientos a la perfección. Conocía las reglas y se atenía a ellas. Demostraba estar comprometido con su trabajo y claramente deseaba hacerlo bien. Era un gran producto de nuestro "sistema". Sin embargo, no estaba preparado para lidiar con el cambio, con una desviación de la norma, eso lo descolocaba. En muchos aspectos, Billy es el ejemplo perfecto de un joven educado en el modelo educativo actual. Era eficiente en los aspectos técnicos, pero le faltaban las habilidades esenciales que necesitaría para florecer verdaderamente en el mundo en el que habita ahora y en el que continuará madurando. Mi primer pensamiento mientras estaba allí en la cola junto a la caja registradora, con una salchicha en un plato en la mano derecha y un panecillo en la izquierda, fue: "Ay, Billy, ¿qué te he hecho?".

A lo largo de los últimos cien años aproximadamente, hemos aprendido bastante bien a enseñar a nuestros chicos. Hemos desarrollado modelos de una notable eficacia para la educación masiva que han llevado el aprendizaje y las oportunidades al "pueblo". De hecho, podemos mirar hacia atrás con orgullo y contemplar un sistema que contribuyó a la era industrial. Sin embargo, nos hemos aferrado a nuestro propio éxito como sociedad y nos hemos dormido en los laureles: hasta cierto punto hemos caído en la trampa clásica que espera a todo proyecto que funciona, trampa que consiste en disfrutar de los beneficios y dejar que la estructura se cuide de sí misma. De ahí que nuestro modelo educativo haya permanecido en gran medida inalterado. Los expertos han llegado y se han ido, las teorías y el pensamiento han evolucionado y se han puesto en práctica, pero en realidad el núcleo central del sistema ha cambiado muy poco.

Por eso nos encontramos ahora en unos tiempos difíciles y estimulantes en los que muchos profesionales de la educación sienten la necesidad profunda de que el sistema se transforme, necesidad compartida por muchos padres o personas que van a tener hijos en un futuro. Los líderes del mundo empresarial piden a gritos que la gente joven desarrolle destrezas no contempladas por el actual sistema de enseñanza, las comunidades se desesperan ante la actitud desconectada y ausente de muchos de sus

jóvenes y, en general, parece haber una gran confusión sobre lo que puede hacerse. Estamos entrando en una de las fases más importantes de nuestra historia global, con desafíos dirigidos no solo contra nuestro propio tejido social, sino también contra nuestra existencia misma como especie y contra el planeta en que vivimos. Grandes pensadores y pragmáticos de todo el mundo no solo comparten la opinión de que nuestro sistema educativo es culpable del problema hasta cierto punto, sino que también mantienen con optimismo que la educación contiene el potencial para desempeñar un papel esencial en el éxito futuro.

Uno de los problemas más significativos a los que nos enfrentamos es que como sociedad, como profesores y como padres, hemos experimentado una progresiva pérdida de capacidad de acción, que a veces nos ha dejado en un estado de desesperanza, preguntándonos qué se puede hacer, por dónde empezar, cómo acometer los cambios que son tan urgentes. Muchos miran a los gobiernos, a los expertos, a los académicos y estrategas para que nos den las respuestas, las reglas para un nuevo modelo que ponga las cosas en su sitio. Los jóvenes viajan por el sistema educativo con esa misma pérdida de capacidad de acción, conscientes de su falta de relevancia y de propósito, de manera que todos compartimos la misma confusión.

A comienzos de 2001 tuve el privilegio de que me eligieran para el viaje más importante de mi vida profesional: fui nombrado director de la Escuela Primaria Grange, situada en la frontera entre Nottingham y Derby, dos ciudades de la región central de Inglaterra. Como padre y como maestro, yo sentía las mismas frustraciones que compartimos muchos de nosotros, y se me concedió la oportunidad de explorar y desarrollar mi pensamiento compartiéndolo con la comunidad a la que se vincula el centro. Aprovechando sus opiniones, habilidades, conocimientos y compromiso, entre todos fuimos capaces de elaborar una nueva perspectiva para nuestros alumnos que abordaba los retos a los que debe enfrentarse el modelo educativo en general.

En este libro deseaba compartir algunas de esas reflexiones y cómo Grange llevó a la práctica una gran parte de ellas, con lo que consiguió crear una comunidad de aprendizaje dinámica y vibrante que ha atraído el interés de personas de todo el mundo. Antes de que yo abandonara el centro a finales de 2007, habíamos recibido a visitantes de más de cincuenta países, incluyendo los Estados Unidos, Rusia, Australia e Irán, todos a la busca de modelos que les ayudaran a transformar sus escuelas.

Cuando me hice maestro, me uní a la profesión con una conciencia profunda de su sentido, un imperativo moral. Quería preparar a los niños y niñas a mi cuidado para su futuro y hacerlo de forma dinámica, estimulante y provechosa. Cuando hablo con compañeros de profesión, veo que esa aspiración es ampliamente compartida. Ese ánimo es el que siempre me ha guiado y es el que aporté a mi trabajo en Grange. Este

libro es mi forma de expandir esa visión, esa pasión, mi forma de explicar de dónde procede y, en última instancia, de describir su puesta en práctica.

Con ese fin, el libro se compone de dos partes. La parte 1 explora mi visión de la educación y las graves cuestiones que debemos empezar a resolver. La parte 2 relata la historia de la Escuela Primaria Grange y presenta algunos elementos de la perspectiva y del modelo que diseñamos para transformarla en el lugar mágico en que se ha convertido para sus alumnos, su personal y su comunidad.

Parte 1

El desafío

Capítulo uno

La educación en un mundo cambiante
La necesidad del cambio

"El mañana pertenece a quienes se preparan para él".
Proverbio africano

¿Podría usted hacer una lista de las cosas existentes en la actualidad que no existían hace veinte o treinta años, cuando éramos niños? Sería una lista larga y variada. Incluiría no solo tecnología, sino también programas de televisión, libros, situaciones mundiales, cambios culturales, formas de trabajar. Si la ampliáramos más hacia atrás, para incluir a la generación de nuestros padres y abuelos, sería casi infinita. El mundo cambia segundo a segundo, incluso "nanosegundo a nanosegundo". Este es un término relativamente nuevo, con lo que ya he iniciado mi lista.

En lo que me ha llevado escribir esta frase, nuevos descubrimientos e inventos han contribuido a cambiar el mundo en que vivimos. Hace treinta años, ¿cuántos de nosotros podrían haber previsto el surgimiento de internet y el efecto que habría de tener en nuestras vidas? ¿Quién podía prever que la capacidad del ordenador de un teléfono móvil sería mayor que la de la computadora que se usó para dirigir las misiones espaciales *Apolo*?

Hace poco encontré una cita que subraya la rapidez del cambio y la falta de habilidad que hemos tenido a la hora de calibrar esa velocidad. En 1949, una revista norteamericana llamada *Popular Mechanics* (*Mecánica Popular*) publicó un artículo de fondo en el que se proclamaba, con cierto dramatismo, que en el futuro los ordenadores pesarían menos de tonelada y media.

Desde el primer sistema educativo de la época victoriana hasta nuestros días, el modelo y la reflexión que lo sustenta han variado poco, así que en muchos aspectos la escolarización se está haciendo cada vez menos relevante.

La enseñanza y el concepto de educación en masa seguramente deben tener por objeto preparar a nuestros hijos para que lleven vidas productivas cuando sean ciudadanos adultos. Como padre, quiero que mis hijos vivan una vida feliz y provechosa y que contribuyan de forma positiva al mundo que les rodea. Espero que su vida escolar les equipe para los desafíos del futuro y que les ayude a cultivar las habilidades y modos de comportamiento que les permitan florecer a mediados del siglo XXI y más allá.

Para que las escuelas puedan hacer frente a estos retos con éxito, deben tener claro

cuál es su papel, así como cuáles son los patrones de las necesidades futuras. Claro que esto se convierte en un territorio peligroso. Actualmente no somos capaces de predecir el futuro de forma más certera de lo que lo hacíamos hace cincuenta años, como demuestra el artículo de la revista citada anteriormente. El mundo que habitarán nuestros hijos cuando sean adultos está tan lejano del que nosotros habitamos como el nuestro respecto al de nuestros padres, si no más.

Los alumnos deben desarrollar destrezas informáticas

¿Cómo podemos preparar a los chicos para un mundo que aún no existe? Algunos defienden, y lo han defendido durante generaciones, que hay que ceñirse a las certezas, que hay que seguir mejorando el modelo tal como es, tal y como ha sido siempre. Vivimos en un mundo en el que volvemos continuamente al pasado en busca de consuelo y estabilidad. Los buenos tiempos de antaño siempre serán eso, hayamos nacido cuando hayamos nacido y fueran esos buenos tiempos cuando fueran. Hay muchas cosas en nuestro modelo de aprendizaje que son vitales para asegurar el éxito de la empresa, pero la dificultad radica en saber cómo encajarlas hoy día y con qué.

Algo sabemos sobre el futuro y sobre lo cambiante de nuestras vidas. Una gran parte gira en torno al trabajo y a las formas de desarrollar la actividad laboral, lo que resulta crucial. Por ejemplo, el paisaje financiero de nuestro mundo ha cambiado y sigue cambiando. Eso nunca ha estado tan claro como durante los acontecimientos que comenzaron a producirse hacia finales de 2008, cuando el impacto de la crisis

económica mundial comenzó a dejarse sentir sobre todos nosotros. Los problemas tendrán un efecto profundo en el mundo laboral.

Por ejemplo, según el informe de *Annual Business Inquiry* de 2006, el porcentaje de gente que trabajaba en el sector de Servicios Financieros y Anexos (FRBS por sus siglas en inglés) era el 21,2 % de la mano de obra total del Reino Unido. En Nueva York, esa cifra alcanzaba el 25 %, y en Londres, el 33 %. Algunos comentaristas han predicho que para fines de 2009 el desempleo en el sector FRBS podría llegar hasta el 20 % en todo el planeta. ¿Qué efecto puede tener eso en las ideas tradicionales de seguridad laboral y en las formas de trabajo?

El continente asiático, que se ha convertido en la base manufacturera del mundo, posee la clave para gran parte de los futuros patrones de empleo en el planeta. China acaba de rediseñar su sistema educativo, con un nuevo "plan de estudios nacional" creado para avivar las llamas de su crecimiento industrial, de forma que pueda generar empleados bien centrados, productivos y con altos niveles de eficiencia técnica. Ese plan de estudios es claro y está orientado de una forma similar a la que desembocó en el establecimiento de nuestros sistemas de educación de masas a finales del siglo XIX.

Con anterioridad, la mayor parte de la enseñanza formal en el Reino Unido estaba vinculada a la Iglesia. La escolarización era limitada y solo accedían a ella en el sector privado las personas acaudaladas. Eso cambió con la Ley Forster de Educación Elemental de 1870, que abrió la puerta a la provisión de escuelas para la gran mayoría de niños y niñas de edades comprendidas entre 5 y 10 años, quienes estaban obligados a asistir por ley. Una nueva ley en 1880 insistió en la educación obligatoria, exigiendo asimismo que cualquier niño de menos de 13 años que estuviera trabajando contara con un certificado para demostrar que había alcanzado el estándar educacional.

Las leyes que siguieron, hasta la Ley Fisher de 1918, ampliaron la escolarización universal obligatoria hasta los 14 años. A medida que el modelo evolucionaba durante la primera mitad del siglo XX, se fue centrando en proporcionar una educación a los alumnos con el fin de prepararlos para desempeñar nuevos papeles en la creciente fuerza de trabajo, que vivió la transición desde una economía basada en la agricultura hasta una impulsada por la industria.

Para 1944 y la Ley de Educación Butler, ya se estaba diseñando el sistema que constituye la base del modelo que vivimos la mayoría de nosotros cuando éramos niños. Definía el corte entre Enseñanza Primaria y Secundaria y, de forma significativa, el sistema tripartito, que generó el concepto de *grammar schools* para los dotados académicamente, y otros dos tipos llamados, respectivamente, escuelas "técnicas" o escuelas *secondary moderns* para aquellos que no superaban las pruebas de selección.[1]

Desde el inicio, la ley de 1944 resultó polémica, con acusaciones de elitismo por un lado mientras otros alegaban que concedía a jóvenes de cualquier extracción social la oportunidad de disfrutar de una valiosa educación académica, un privilegio hasta entonces disponible solo para los ricos. En ciertos aspectos, esa ley fue el origen de muchos de los debates que siguen aún abiertos hoy día y que han obstaculizado el desarrollo objetivo y real de nuestro modelo educativo.

Este es un tema al que volveré más adelante a lo largo del libro, pero considero importante reconocer que compartimentar la educación y a los niños en dos campos puede que beneficiara nuestro desarrollo nacional durante la revolución industrial y el período de nuestra hegemonía industrial, como parece que está sucediendo en China en este momento. El modelo educativo surgido de la era victoriana y de la Ley Butler se centraba intensamente en las necesidades del momento y generaba dos tipos claramente separados de futuros trabajadores: operarios manuales y empleados no manuales, para cubrir nuestras necesidades profesionales y atender al crecimiento industrial, respectivamente.

También aseguraba que nuestro modelo siguiera rindiendo homenaje a la tradición académica británica de estudio e investigación iniciada en el siglo XII con el surgimiento de las universidades de Oxford y Cambridge. Durante siglos, la educación ha evolucionado muy poco, pero hasta cierto punto ha reflejado las necesidades de la sociedad. A lo largo de muchas generaciones, y en particular desde el período de posguerra, muchos han sostenido que la enseñanza se ha centrado de manera desmesurada en lo académico, que ha sido demasiado estrecha y que ha reaccionado con excesiva lentitud ante los cambios del mundo al que sirve, y es en este punto donde tenemos que comenzar: es necesario pasar revista al mundo actual y a los mundos futuros más allá de la escuela.

Cuando los niños y niñas que comienzan su vida escolar en este momento alcancen la edad de la jubilación, habrán trabajado para entre 18 y 25 organizaciones y compañías diferentes, comparadas con las cuatro o cinco en las que han trabajado quienes se retiran ahora. La razón de esto es que las empresas ya no buscarán a gente comprometida a la que formar y dirigir durante toda la vida, gente que se desarrolle de forma simultánea a la organización para la que trabaja, para lo bueno y para lo malo, en los buenos tiempos y en los malos. Lo que querrán será emplear cada vez a más gente con contratos breves, que desarrolle áreas clave de los planes de expansión de esa empresa y que luego se vaya a otro sitio a medida que cambien las necesidades y planes de esa organización.

También es interesante destacar que el porcentaje de graduados universitarios que seguían buscando trabajo "de nivel universitario" a comienzos de 2009 era

aproximadamente del 30 % y que las empresas más solventes afirman cada vez con más frecuencia que un grado universitario con las mejores calificaciones ya no constituye uno de los requisitos principales para la selección de personal.

Esta información nos ayuda a comprender la naturaleza del desafío. El mundo de nuestros hijos será aún más incierto que el nuestro. El rápido desarrollo de la globalización y de las comunicaciones significa que el mundo va a estar cada vez más fragmentado, más descentralizado, y que será cada vez más despersonalizado. Puede que esto nos llene de temor. Muchos de nosotros tal vez nos desmoralicemos y nos aferremos desesperadamente a "aquellos buenos tiempos" con la esperanza de poder revertir esas tendencias.

La realidad es que eso no va a suceder y, en muchos aspectos, la razón de que el futuro nos parezca tan duro es que se trata de un mundo para el que no nos han preparado, un mundo en el que no nos sentiríamos cómodos. No es que sea peor necesariamente, pero es muy distinto y eso nos resulta inquietante. Lo fundamental es que se trata de un mundo en el que nuestros hijos se sentirán a gusto y en el que estarán preparados para vivir su vida. Debe ser un mundo que ellos sientan que les pertenece, un mundo en el que se sientan capacitados y en el que puedan crecer y desarrollarse.

Es fascinante observar que cada vez más gente alza la cabeza por encima del parapeto y comienza a darse cuenta de cuáles son los desafíos del mañana. En 2006, un profesor de Tecnología del instituto Arapahoe High School de Denver (EE. UU.) se dispuso a crear una presentación con diapositivas para el personal con la intención de animar el debate sobre el mundo en el que vivirán nuestros hijos cuando sean adultos.

Ese profesor se llamaba Karl Fisch y la presentación se convirtió en *Shift Happens* (*El cambio sucede*), que durante 2007 recibió más de cinco millones de visitas en portales de vídeo como YouTube. Eso por sí mismo nos permite constatar algo sobre el presente, por no decir nada sobre el futuro: vivimos ya en un mundo en el que pensamientos e ideas se pueden extender por todo el planeta en cuestión de segundos, ideas que en un plazo de horas pueden convertirse en temas importantes de debate a escala internacional.

Entonces, ¿qué tipo de personas tendrán que ser nuestros hijos? Por encima de todo, necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismos, tendrán que ser adaptables, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. Deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo "virtual". Hay muchos que afirman que el espíritu emprendedor será un ingrediente vital en nuestros jóvenes, tanto para su propio éxito como para la estabilidad futura de nuestra economía.

Mientras reflexiono sobre estas habilidades y competencias, siento que a mí me faltan muchas de ellas. Me pregunto, por ejemplo, cuántos de nosotros tenemos la confianza necesaria para compartir con otros cuáles son nuestras fortalezas y si tenemos una idea adecuada de cómo utilizarlas en diferentes contextos. También me pregunto cuántos de nosotros tenemos la confianza en nosotros mismos necesaria para compartir las cosas que no se nos dan tan bien y, lo que puede resultar más difícil, si sabemos cómo utilizar esas debilidades para obtener el mejor resultado, en vez de ocultarnos tras ellas sin más.

Las preguntas clave, por tanto, son: en su estado actual, ¿nuestro modelo persigue de manera explícita el desarrollo de esas habilidades vinculadas con la inteligencia emocional? ¿Está cumpliendo la función para la que se diseñó, es decir, preparar a nuestros hijos para los retos de su futuro?

Hace poco pasé cierto tiempo en China, concretamente en Shanghai, con su tecnología, su asombrosa arquitectura y su empuje imparable hacia el futuro, y en una ciudad industrial llamada Hefei, situada a unas dos horas en avión desde la primera. Aunque no me parece que el modelo chino sea válido para nuestro futuro, sí nos sirve para explicar el pasado y debería ayudarnos a comprender nuestros siguientes pasos.

Como ya he comentado, el sistema educativo en China fue diseñado y está dirigido con una eficiencia increíble: aulas de 60 alumnos, que asisten a clase hasta seis días y medio por semana y que en Secundaria dedican hasta cinco horas cada noche a los deberes. El programa de estudios se prescribe a nivel nacional, de manera que cada niño o niña en cada escuela trabaja en la misma página del mismo manual cada día. Las clases son de tipo magistral: a los alumnos se les da enormes cantidades de información hora tras hora para que la procesen, con descansos para hacer ejercicios formales en masa.

Curiosamente, el inglés es una asignatura central. A los doce años, la mayor parte de los estudiantes son capaces de hablarlo con fluidez. También se asignan a sí mismos nombres ingleses, ¿por qué? Porque saben que hablar inglés no dejará de proporcionarles ventajas a la hora de competir en el futuro. Ese modelo puede inspirar un asombro reverencial en muchos aspectos, pero en otros resulta aterrador. Cumple exactamente lo que anuncia: prepara a sus niños y niñas para que sean capaces de existir con gran eficacia en la vorágine industrial que es China hoy día.

Sin embargo, a los alumnos no se les educa de manera explícita para que piensen por sí mismos ni para hacer preguntas críticas o para crear de manera profunda y sostenida. En muchos aspectos, ese no es el objetivo del sistema porque no es lo que se necesita para la mayoría en este momento, de cara a que la nación prospere. Mi experiencia me ayudó a comprender un poco nuestro propio pasado y por qué nuestro

modelo ha funcionado durante generaciones. Sin embargo, sentado en aquellas aulas, percibía lo estrecho del aprendizaje y en particular del desarrollo personal de los alumnos. No parecía existir una visión del desarrollo de la persona, centrada en ayudarla a descubrir lo que la hace única y especial y luego nutrir esas cualidades distintivas.

Volví de China con sentimientos encontrados y con numerosas preguntas basadas en mis vivencias. Ese país ha creado un modelo educativo que está situado en el núcleo de su proyecto como país. Surge de una cultura basada en el concepto de una nación, de un pueblo que trabaja unido por un objetivo único. Ver y sentir esto fue una experiencia poderosa y en ocasiones profunda y me permitió comprender el sentido del sistema que están poniendo en marcha. Me dejó con la pregunta de cuál es nuestra visión de futuro como país y cómo impulsa nuestro sistema educativo. No estoy seguro de que tengamos una visión y, por tanto, no hay nada que impulse nuestro modelo de educación. Puede que ahí radique un desafío más amplio.

Durante los últimos treinta años hemos aplicado políticas de corto plazo para producir efectos a corto plazo. La escuela se considera el vehículo para disipar los miedos de la opinión pública con respecto a todos los males sociales: delincuencia, racismo, abuso, corrupción financiera, crisis ecológica. El sistema ha identificado zonas valiosas y muy necesarias que habría que desarrollar y ha generado políticas que se espera que se ajusten alrededor de la principal filosofía existente, que sigue estando basada en los modelos tradicionales del período anterior a la Segunda Guerra Mundial.

En la última década, por ejemplo, se han creado políticas en torno a los conceptos de creatividad, disfrute, seguridad infantil y personalización, muchas de las cuales han resultado difíciles de aplicar de forma continuada en los centros escolares y han carecido de impacto real. Me temo que la razón es que enredar con cosas que tendrían que estar en el núcleo como si fueran detalles accesorios no va a funcionar nunca. Por eso es por lo que debemos mirar al futuro con lucidez y confianza y redefinir el propósito de la escolarización.

Nuestros hijos no van a acceder a un mundo en el que encuentren trabajos que encajen en dos sencillas categorías: obreros manuales o empleados no manuales. Tampoco van a encontrar un mundo que necesite simplemente alumnos académicamente buenos o alumnos que no lo son. Irónicamente, fue en China donde una experiencia concreta me obligó a reformular mi aspiración como educador y quizá mi visión para nuestro futuro, debido a un encuentro en una escuela secundaria en Hefei que tuve hacia el final de mi viaje.

En general, los maestros entraban en aulas que parecían auditorios con bancos, los alumnos saludaban haciendo una reverencia y agradecían a los maestros que

compartieran su sabiduría y su conocimiento, escuchaban sin interrumpir ni cuestionar y luego volvían a repetir la inclinación ritual. Hacia el final de mi visita, estaba sentado en un aula donde los chavales esperaban con una expectación que yo no había sentido antes, había un ambiente de excitación. Entró cojeando un maestro anciano y lleno de arrugas, por lo menos tendría setenta años. Los alumnos se quedaron en silencio respetuosamente, el viejo se dirigió lentamente a la parte delantera de la clase, se inclinó ante los alumnos y dijo: "Queridos alumnos, gracias por asistir a mi clase de hoy. Espero que algo de lo que voy a compartir hoy con vosotros os resulte significativo y relevante". A continuación, procedió a impartir lo que fue, para los estándares chinos, una sesión muy interactiva y dinámica, al final de la cual volvió a inclinarse ante sus alumnos y les agradeció su implicación e interés. Lentamente, se dirigió a la puerta arrastrando los pies y les fue dando las gracias de manera individual a medida que salían. Un poco perplejo por el carácter de esa clase y por la progresista y en ocasiones conmovedora experiencia, le pregunté a ese profesor por las razones de su enfoque didáctico. ¡Su explicación no se me olvidará nunca!

> "Cada día me coloco ante estos jóvenes, que me miran con sus caras llenas de expectación y de esperanza, con su energía que irradia por el ambiente viciado de esta clase. Al mirarlos, pienso en mi interior que en algún pupitre en esta aula podría estar sentada la persona que encuentre la cura para el cáncer, o la solución para lograr la paz en el mundo. Podría ser la persona que componga la siguiente gran sinfonía que conmueva a la humanidad. Podría ser un futuro líder, médico, enfermero, maestro, medallista olímpico. No lo sé, pero lo que sé es que están ahí y mi trabajo es identificar y nutrir ese talento, no solo por su propio beneficio, sino por el posible beneficio de otros. ¿Existe una responsabilidad mayor o una oportunidad mejor que esa? Me considero afortunado, por eso es por lo que les doy las gracias".

Las palabras de este anciano resumen para mí por qué es un error que sigamos buscando un modelo educativo cuya función esencial sea crear gente que se ajuste a los empleos disponibles. Ese fue el modelo que funcionó en un momento de nuestra historia y es el modelo que funciona en China en la actualidad. Nunca ha sido perfecto, ni lo será. Deja fuera de la ecuación a demasiadas personas con muchos intereses y habilidades fascinantes y valiosos, y, por tanto, las vuelve inseguras con respecto a quiénes son y cuál puede ser su papel en la vida.

En el presente y en el futuro, donde la vida se desarrolla de manera tan rápida y tan impredecible, lo único que sabemos es que tendremos que desarrollar nuestra

especificidad y nuestras capacidades individuales. Tenemos que ser capaces de concluir la escuela con el bagaje necesario para enfrentarnos a un mundo que seguirá necesitando personal académico, profesionales, técnicos y trabajadores manuales, pero que también va a necesitar gente capaz de inventar las nuevas profesiones y formas de trabajar que sencillamente todavía no existen. Por esa razón tenemos que diseñar un sistema que pueda generar personas capaces de hacer que los empleos se ajusten a ellas.

---

1 El llamado sistema tripartito ofrecía tres tipos de centros: las *grammar schools* impartían asignaturas muy académicas como literatura, los clásicos y matemática superior. Las escuelas llamadas *secondary technical school* estaban pensadas para la formación de científicos, ingenieros y técnicos, y con ese fin debían impartir asignaturas científicas y mecánicas. Las escuelas *secondary modern school* ofrecían formación en habilidades prácticas destinadas a personas que fueran a desempeñar trabajos de menor especialización o a ocuparse del cuidado del hogar.

1 En la práctica, por la lentitud en la implementación de la Ley Butler y por la falta de fondos, el sistema llamado tripartito se componía solo de dos posibilidades, las *grammar schools*, para los alumnos mejor dotados académicamente, y las *secondary modern schools*, para el resto.

1 Este sistema operó en Inglaterra y Gales desde 1944 hasta la década de 1970 y en Irlanda del Norte desde 1947 hasta 2009, aunque en determinadas zonas perviven algunos elementos, sobre todo algunas *grammar schools*. (Nota de la T.)

Capítulo dos

Aprovechar el potencial de nuestros alumnos

¿Apreciamos su verdadero potencial?

> ¿Por qué será que cada generación lamenta la desaparición de la anterior y teme el nacimiento de la siguiente? ¿Por qué vivimos en un mundo obsesionado con demonizar a nuestros hijos? Nuestros hijos son los mismos seres humanos que somos nosotros, con la misma capacidad para el bien o para el mal, no nacen siendo malévolos ni buscan destruirlo todo. Quiénes son y en qué se van a convertir ha dependido y seguirá dependiendo del ambiente que los rodea y del legado que hereden.

"Los chicos de hoy día son unos zoquetes, son rebeldes y descontrolados. Yo culpo a los juegos de ordenador y a la televisión. En mi época...". Es una cantinela muy repetida que se oye por todo el mundo en cada supermercado y cafetería, en cada esquina. Según a quien se pregunte, echamos la culpa a los padres, a la escuela, al gobierno, incluso a los aditivos alimentarios normalmente denominados E más un número. Lo interesante es que cada generación cree que los últimos en llegar son la generación que va a acabar con la humanidad. ¿No se suponía que la música pop era un invento satánico?

Contra toda lógica, las culturas juveniles de la actualidad están creando los problemas de nuestras nuevas generaciones, pero no por las razones que nos resulta cómodo creer. Cada nueva generación se ha sentido alienada por la sociedad y, por tanto, hasta cierto punto, se ha rebelado contra ella. Es cierto que nuestros jóvenes son, en pequeñas proporciones, más agresivos y menos respetuosos ante la autoridad. Existe, sin ninguna duda, un problema significativo relacionado con la cultura de las bandas y la violencia, las drogas, el sexo entre menores de edad y el consumo de alcohol.

Dos informes recientes, uno de *The National Children's Bureau*, de 2009, y otro de *The Equality Authority*, de Irlanda, de 2006, llegaron a las mismas conclusiones: mencionaban como uno de los factores constantes la existencia de un sentido creciente de alienación de la sociedad y de un deseo de pertenecer a algo con prestigio y estabilidad. Este no es un descubrimiento novedoso. En su libro *Delinquent Boys* (*Muchachos delincuentes*), publicado en 1955, Albert K. Cohen, el famoso criminólogo estadounidense, pone de relieve las razones de la existencia de la delincuencia juvenil,

relacionándolas con los factores de la exclusión social, incluyendo baja autoestima y posición, escasos logros académicos y falta de aceptación social. Poco ha cambiado y, aunque se ha hablado mucho de usar la educación para ayudar a superar esos problemas, en realidad esa contribución sigue sin haberse traducido en ninguna práctica efectiva.

Claramente, se trata de una cuestión compleja que no puede ser abordada aquí, pero en el contexto de este libro es importante preguntar cómo nosotros, como educadores, nos aseguramos de que nuestros chicos vivan un sistema educativo que desarrolle su autoestima y su conciencia del mundo, sus aspiraciones y valores, así como su seguridad en sí mismos como individuos, para que sean capaces de ver el papel positivo que desempeñan a medida que emergen a la sociedad.

En muchos aspectos, a nuestro modelo actual se le da muy bien poner de manifiesto a los chavales lo que no saben hacer, pero no se le da tan bien resaltar lo que sí saben. Uno de los problemas más graves a los que nos enfrentamos es que, por medio de algunos elementos en los medios de comunicación, el concepto en que se tiene a todos nuestros chavales se ha visto empañado por las historias sobre criminalidad y delincuencia juvenil, que provocan un grado aún mayor de exclusión social y de miedo. Carey Oppenheim, codirector del Institute for Public Policy Research (Instituto de Investigación en Políticas Públicas), declaró en 2007:

> "El problema con 'los chavales de ahora' es la forma en que los tratan los adultos. Gran Bretaña corre el riesgo de convertirse en un país temeroso de su gente joven, en una nación de pedófobos. Necesitamos políticas que recuerden a los adultos, sean padres o no, que es responsabilidad suya fijar normas de conducta y mantenerlas por medio de una interacción positiva y cabal con los jóvenes".
>
> *("Asbo Culture: Making Kids Criminal",*
> *nota de prensa del Institute for Public Policy,*
> *10 de diciembre de 2007)*

Esos a quienes actualmente se etiqueta como "delincuentes" están mejor equipados que cualquier persona para enfrentarse a los desafíos que tenemos planteados todos nosotros. Son más conscientes del mundo que nos rodea. De hecho, según Marc Prensky, educador y experto en medios digitales, la revolución tecnológica ha alterado la fisiología de su cerebro. En su informe *Digital Natives, Digital Immigrants* (*Nativos digitales, inmigrantes digitales*), publicado en 2001, afirma que la complejidad de la tecnología y de la información que rodean a nuestros hijos ha tenido un efecto profundo

en la forma en que funciona su cerebro, lo que significa que son capaces de procesar enormes cantidades de información a gran velocidad, pero que están perdiendo la habilidad de concentrarse en una única cosa durante un período continuado de tiempo. Por desgracia, sin embargo, no les estamos ayudando a comprender ese mundo complejo y rebosante de conocimiento, opiniones, opciones y tentación.

Por tanto, estamos contribuyendo a que haya generaciones de gente joven cada vez más confusa y alienada que se esfuerza por encontrar un sentido a esas habilidades y conocimientos que está adquiriendo. Creen que nuestro mundo es irrelevante para ellos y que nosotros tenemos una opinión negativa de su cultura y de su mentalidad, es más, que casi nos dan miedo. Eso podría explicar el crecimiento exponencial de una forma distinta de la cultura de las bandas. Y, por otro lado, ¿no es en parte su creciente implicación en mundos virtuales y en redes sociales un síntoma de su necesidad de pertenecer a algo?

Aunque somos conscientes del poder y el valor de los intereses, las experiencias y los medios de comunicación a los que están expuestos nuestros hijos, hacemos poco para explotarlos de forma positiva. Como modelo, la educación se ve como la forma de mantener los valores tradicionales y de liderar la lucha contra la evolución y el cambio en nuestras sociedades. Al aferrarnos a esas perspectivas e itinerarios tradicionales del aprendizaje, creemos que de algún modo podremos contener el flujo de la tecnología y del cambio, y seremos capaces de mantener el control sobre un mundo que en muchos aspectos se nos ha hecho ajeno, y esa es la razón por la que nos sentimos tan inquietos, tan amenazados. Hace veinte años, los padres tenían que pedir a sus hijos que les enseñaran cómo usar una cámara de vídeo; hoy mis hijos me enseñan cómo crear un "avatar", un icono que representa a un usuario en una realidad virtual, en *Second Life*.

Mi hija es una adolescente típica. Le interesan un montón de cosas diversas y tiene una habilidad natural para comprender y utilizar las nuevas tecnologías de formas que a mí me maravillan. Ella, como la mayor parte de los chavales, florece mejor en su hábitat natural, su cuarto. Después de la cena se retira a su espacio. Pone la tele y conecta el ordenador. Se pone a ver ávidamente el último episodio de su cruda serie juvenil favorita en la BBC. Al tiempo que absorbe lo que a veces pueden ser temas bastante complejos que se abordan en ese programa, juega en el ordenador, que en este momento le plantea una simulación de cómo se gestiona un hospital. El objetivo es construir, dirigir y desarrollar centros hospitalarios en todo su potencial, ocupándose de contratar, formar y despedir personal; investigación, planes de edificación, erradicación de enfermedades, presupuestos, etc.

Esencialmente, lo que hace es dirigir el Servicio Nacional de Salud (NHS por sus siglas en inglés) desde su dormitorio, mientras ve una serie dramática en la tele. Y se le

da bien, además, muy bien. Ahora mismo se ocupa de un macro-hospital y ha conseguido un superávit en su presupuesto de 250 millones de libras esterlinas (más de 300 millones de euros).

No contenta con dirigir el NHS y con absorber los pros y los contras de la vida de un chaval en situación de acogida que muestra la tele, mantiene una videoconversación por MSN con su abuela, que reside en España. Ah, y además escucha el último álbum de un grupo de chicas muy guerreras que se ha descargado del iPod de una amiga y que ha reconfigurado a su gusto con un programa bajado de internet. Por último, mantiene una conversación sobre los deberes con una compañera por medio de mensajes de móvil. Al día siguiente va al colegio, se sienta en un pupitre, trabaja con un manual y se pasa una hora diseccionando un texto. ¿De verdad estamos alimentando la considerable capacidad cerebral de nuestros hijos y su comprensión del mundo?

La verdadera tragedia es que estamos menospreciando el potencial de nuestra juventud y de lo que saben y hacen. A la hora de aprender son mucho más independientes de lo que éramos nosotros. Saben de manera innata cómo enterarse de cosas nuevas sin que haya que decírselo, hacen uso de nuevas tecnologías sin que haya que mostrárselas. De hecho, están descubriendo aplicaciones para dispositivos en las que los expertos no habían caído.

Hace diez años, en nuestra escuela primaria, teníamos que enseñar a los niños cómo encender un ordenador y cómo controlar un ratón. Hoy día, los niños que empiezan nuestra etapa de Preescolar navegan ellos solos hasta encontrar NickJr®, la página de actividades para su edad, y se ponen a buscar sus programas favoritos en cuanto entran por la puerta. Nuestros hijos han creado un nuevo lenguaje y nuevas formas de comunicación mediante el uso de mensajes de texto: paréntesis, dos puntos, emoticones y números. A comienzos de 2009, un informe publicado por la Universidad de Coventry incluso parecía demostrar que el intercambio de mensajes de móvil, contrariamente a lo que sostiene la opinión pública, podía tener un efecto positivo en el desarrollo de la lectoescritura. Descubrieron que el uso de lo que se llaman *textisms*, esos símbolos y abreviaturas usados en los mensajes, podría tener un impacto positivo en el desarrollo de la lectura.

La doctora Beverly Plester, la autora principal del informe publicado en la revista *British Journal of Developmental Psychology*, concluye afirmando: “La alarma de los medios de comunicación se basa en anécdotas seleccionadas de manera específica, pero en realidad, cuando buscamos ejemplos del uso del lenguaje de los mensajes de móvil en los trabajos académicos no se encuentran tantos… Cuanto más expuesta se halla una persona a la palabra escrita, más se alfabetiza y en general solemos mejorar en las cosas que hacemos porque disfrutamos haciéndolas”.

El estudio también descubrió que no había pruebas de un efecto negativo del lenguaje de los mensajes de móvil en la ortografía convencional, como muestra la siguiente afirmación: “Lo que consideramos faltas de ortografía no violan en realidad las normas del lenguaje y los chicos poseen una comprensión bastante sofisticada del uso apropiado de las palabras”.

Este informe no es el único que ha apoyado recientemente el efecto positivo de la cultura de los mensajes. Una investigación similar de la Universidad de Toronto sobre cómo usan los adolescentes la mensajería instantánea descubrió también que esta práctica ejercía un efecto positivo en su dominio del lenguaje.

Todo tipo de actividad recreativa también es didáctica

La escolarización corre el riesgo de ahogar el desarrollo de nuestros hijos al forzarles a creer que su cultura y sus prácticas son de menor importancia y que carecen de valor en el contexto de la sociedad en general. Los acalorados debates sobre el uso de los móviles y de los juegos de ordenador basados en simulaciones en nuestras escuelas parecen no tener una “zona gris”, todo se ve blanco o negro. Lo cierto es que constituyen herramientas que podrían tener una potencia tremenda como vehículos para el aprendizaje. Un informe publicado en 2006 por el centro de pensamiento sobre educación Futurelab titulado *Teaching With Games* (*Enseñar con juegos*) concluía que los juegos podían mejorar las habilidades informáticas de los alumnos, así como su pensamiento estratégico y su capacidad para la resolución de problemas.

El estudio, que usaba juegos tales como *Sims2* y *Rollescoaster Tycoon*, reveló también que los juegos usados en el aula no tenían por qué ser totalmente representativos de la realidad para resultar útiles. Una encuesta MORI realizada como una sección aparte del proyecto descubrió que el 59 % de los profesores del Reino Unido estaba a favor de usar juegos de ordenador para fines pedagógicos y que el 53 % consideraba que los juegos conseguían motivar e implicar a los alumnos.

Hace algunos años leí un artículo *on-line* publicado por SLIC, *Best Practices in Teaching about Second Lif*e, uno de ese nuevo tipo de mundos virtuales interactivos que son cada día más populares. Second Life cuenta en la actualidad con más de quince millones de usuarios registrados. Según el artículo, Second Life celebró su primer congreso virtual sobre educación en mayo de 2007, con la presencia de más de 140 000 delegados.

En ese congreso virtual, una profesora de Literatura de una de las universidades más prestigiosas de Estados Unidos contó que había descubierto en Second Life una reproducción fiel de los ambientes descritos por el escritor inglés Thomas Hardy y la usaba desde entonces en sus cursos sobre obras clásicas tales como *Tess of the D'Urbervilles*. Inspirado por su ejemplo, conseguí que mis hijos me ayudaran a instalarme en la página. Diez minutos después había descubierto el Museo del Holocausto, una experiencia interactiva y de inmersión total que me proporcionó una forma nueva y poderosa de comprender ese período concreto de la historia del mundo. Como maestro pensé en las increíbles posibilidades que ofrecía esa red social virtual.

La tecnología no es el único factor que ha cambiado la forma en que nuestros hijos ven o usan el mundo, pero sí ha desempeñado un papel significativo en la construcción de esa nueva mentalidad. Desde muy pequeños, están expuestos a muchísimas cosas: son testigos de acontecimientos y se acercan a cuestiones de formas a las que nosotros nunca tuvimos acceso: guerras, eventos deportivos, atentados terroristas, el mundo de la fama, todo esto ha adquirido una presencia nueva y distinta. No estoy seguro de haber comprendido verdaderamente cuando era niño las cuestiones que rodeaban la Guerra Fría o de haberme sentido afectado por ellas de la forma en que nuestros chicos comprenden la guerra contra el terror. Desde luego, yo no sabía lo que desayunaba Carrie Fisher[2], ni con quién salía, con la precisión clínica con que mis hijos conocen la vida de Lindsay Lohan.

Esto de por sí presenta un desafío para la forma en que abordamos la educación y la escolarización. Significa que tenemos que centrarnos en ayudar a nuestros hijos a utilizar la tecnología y la cultura que la rodea para lograr una visión del mundo completa y responsable. Debemos facilitar una adquisición de las habilidades y competencias que les permitan hacer frente a la revolución de la información, y lo que

es más importante, tenemos que contribuir a hacerles conscientes de que poseen esas herramientas, y es también tarea nuestra ayudarles a aplicarlas.

La escolarización debería ser un viaje que ayudara a nuestros jóvenes a desarrollar sus intereses y su cultura de forma responsable, para buscar aplicaciones y oportunidades de expansión que les lleven más allá de lo que conocen, que les inspiren para que deseen conocer más y, lo que es más importante, para que usen sus experiencias de forma que puedan contribuir de manera positiva a las comunidades globales de las que forman parte.

Tres de las mayores crisis a las que se enfrenta hoy la humanidad, la económica, la medioambiental y la étnica y social, han sido provocadas por generaciones anteriores. Nuestros hijos son conscientes de ellas, sienten miedo y se consideran excluidos. Sin embargo, es su generación la que va a tener que encontrar las soluciones, si queremos tener un futuro con sentido.

El problema no es si nuestros hijos juegan demasiado con el ordenador o si sus formas de comunicarse minan la capacidad tradicional de uso del lenguaje escrito. Ni siquiera si la minoría a la que atraen las bandas y la delincuencia juvenil acabará con la sociedad. El problema central para nosotros es que empezamos a comprender el impacto que el "progreso" está teniendo sobre nosotros y sobre ellos.

Tenemos que darnos cuenta de que la sociedad ha evolucionado como siempre evoluciona y que con esa evolución los niños y niñas han cambiado, como han cambiado siempre. Quizá la diferencia estribe en la velocidad a la que han cambiado las cosas y la complejidad que eso ha traído consigo. En muchos aspectos, nuestros hijos están ya mejor preparados para el futuro de lo que lo estamos nosotros. Ellos poseen una mejor comprensión del potencial de muchas de las cosas que a nosotros nos dan miedo, pero no tienen ni idea de cómo pueden usarlas para proteger y desarrollar nuestras sociedades y nuestras culturas. Demasiados se sienten excluidos y fuera del sistema por numerosísimas razones.

En el aspecto socioeconómico, por ejemplo, la Fundación Joseph Rowntree predijo en febrero de 2009 que para 2020 podría haber hasta 3,1 millones de niños en el Reino Unido que vivirían en la pobreza. Esos niños tendrán motivos distintos para sentirse excluidos de la sociedad, pero el desafío para la educación sigue siendo el mismo. Hasta ahora hemos educado a todos los niños siguiendo un modelo único, con un único juego de valores y con un único propósito percibido en mente: que la educación es la respuesta. Eso solo puede ser cierto si comprendemos que estamos viviendo en un mundo distinto y que la educación que se ofrece tiene que satisfacer las necesidades de la diversidad de la sociedad. Para lograrlo, tenemos que dejar de creer que la educación es algo que debe crearse para los niños y que una talla única servirá para todos.

Tenemos que hacer más para valorarles a ellos mismos, su cultura y sus experiencias vitales.

---

2 Actriz que interpretaba a la princesa Leia en *La guerra de las galaxias* y que gozó de enorme fama. (Nota de la T.)

Capítulo tres

Lograr que la escuela importe
“Vender” la escuela a nuestros hijos

> Nunca se me ha dado muy bien hacer algo porque me lo ordenan y, desde luego, siempre se me ha dado mejor hacer algo porque me sentía inspirado para hacerlo. La educación no es un rito iniciático... Para que sea real, debe tener significado, ha de hacernos sentir mejor con nosotros mismos y contribuir a que nos convirtamos en personas más completas. Es el mejor producto, la mejor marca: entonces, ¿por qué somos tan pocos los que sabemos esto?

Vivimos en una cultura en la que, con razón, la educación se considera un derecho más que un privilegio. Sin embargo, esta misma cultura cree que los niños van a comprender y ejercer ese derecho solo porque está ahí; que van a asistir a la escuela y a aprender porque es la ley y porque, si no lo hacen, sus padres serán procesados y a ellos se les llevarán los servicios sociales. Me fascina que la gente crea que esto va a inspirar a nuestros jóvenes a meterse en el viaje, a embarcarse sin miedo y con total entusiasmo en un recorrido que va a durar al menos trece años.

No me vuelve loco viajar en avión, pero aun así subo a bordo y aguanto vuelos de diez horas, no porque me lo ordenen, sino porque sé que me dirijo hacia una experiencia que me va a estimular, entretener e inspirar. Nuestros hijos no nos vuelven locos para que soltemos nuestra bien ganada pasta y les compremos el último juego de ordenador porque les hayan dicho que deben hacerlo, sino porque lo desean. ¿Por qué lo desean? Por un buen *marketing* y porque la calidad del producto es tan elevada que cada niño y, de hecho, muchos adultos sienten que poseer eso va a hacer que su vida sea un poco mejor.

Sencillamente, no basta con edificar escuelas, ni siquiera las nuevas y relucientes construidas de cromo y cristal, y esperar que nuestros muchachos entren corriendo por la puerta rogando que se les enseñe.

Si la primera vez que nos viéramos, yo ridiculizara todos tus intereses y te dijera que carecen de importancia y luego me pasara horas contándote cuáles son mis intereses y lo importantes y significativos que son, y que, en realidad, mis cosas son mucho más importantes para ti que las cosas que a ti te importan, te formarías una opinión curiosa de mí y bastante negativa. De hecho, estoy seguro de que me convertiría rápidamente en una persona a la que desearías evitar a toda costa. Con toda certeza, yo sería la última

persona a la que acudirías en busca de consejo o ayuda.

Curiosamente, esto es exactamente lo que muchos de nosotros hacemos a nuestros chicos y chicas en la escuela. Llegan llenos de intereses atractivos y valiosos que quieren compartir y cultivar, juguetes que les inspiran, programas de televisión que les entretienen, experiencias que les han fascinado, y nosotros les decimos que ahora "estamos trabajando", que estamos haciendo cosas importantes, cosas que importan, y que sus intereses están bien para hablar de ellos durante el recreo, durante la actividad llamada *show and tell*[3], y, si se portan muy, muy bien y trabajan mucho, mucho, durante *Golden Time*[4], ¡porque no son lo suficientemente importantes para hacerlo en *Prime time*![5]

Esto es parte de lo que yo llamo descontextualizar el aprendizaje, algo que a nuestro sistema se le da muy bien y que ha practicado durante generaciones. Enseñamos por medio de una serie de asignaturas, bolsillos separados de conocimientos unidos por un horario y unos cuadernos de ejercicios. La gran mayoría de niños no ve la escuela como un aprendizaje para la vida, sino como un aprendizaje para superar pequeños obstáculos, y, como los buenos deportistas olímpicos, nuestros alumnos más destacados aprenden las reglas del juego y se lanzan a participar en la carrera con gran seguridad y coordinación. La mayoría sigue sin saber por qué está corriendo, pero alguien les dijo una vez que si les iba bien en la escuela, conseguirían un empleo muy bueno cuando fueran mayores. ¡Qué conversación tan interesante para un niño de seis años!

Durante la investigación que llevé a cabo para escribir este libro, no me sorprendió encontrar muy poco material publicado en que se preguntara a los chavales para qué creen que sirve la escuela. No es una pregunta que se haga a menudo en círculos oficiales, posiblemente porque la franqueza de las respuestas puede incomodar, pero por casualidad encontré un estudio de Educational Outcomes Research Unit (Unidad de Investigación sobre Resultados Educativos) en Melbourne (Australia) de finales de los años noventa del siglo pasado, en el que se concluía que los alumnos de Secundaria de Queensland, cuando se les pidió que clasificaran los diversos propósitos de la educación según la importancia que tenían para ellos, colocaron "sacar buenas notas" en el primer lugar de la lista, mientras que "hacer amistades", "adquirir madurez personal" y "aprender a respetar a los demás y a cuidar de ellos" figuraban en los últimos puestos. Se citaba a un chico que decía: "Enseñan álgebra y matemáticas y cosas así que no vamos a usar jamás en la vida, pero no nos enseñan cosas que son importantes para nosotros y que deberíamos saber y aprender".

Deberíamos mirar al futuro para definir las experiencias educativas que organizamos para nuestros hijos. También debemos abordar de modo más creativo cómo

presentamos ese aprendizaje para hacerlo dinámico, interesante y dotado de relevancia. A menudo he pensado que sería interesante pedir a una de las grandes agencias de publicidad que diseñara una campaña para vender el aprendizaje a los niños y niñas. Me fascina el hecho de que en el mundo de los negocios y la industria se dedique una considerable cantidad de tiempo y de recursos a comercializar productos y servicios dirigidos a la clientela base de una organización y a otros posibles clientes que encajen con el perfil que buscan para sus consumidores. En negocios incipientes no es inusual que se gaste entre el veinte y el treinta por ciento del presupuesto en estos capítulos, y sin embargo en las escuelas no se dedica nada de tiempo a estas mismas cuestiones. Nuestros hijos se han convertido en consumidores complejos, se encuentran entre los más poderosos en el mercado global. Por tanto, tenemos que empezar a reconocer ese hecho.

La cuestión no es que tengamos generaciones de niños que no quieren aprender, el problema es que no quieren aprender cuando no ven el sentido de ese aprendizaje. ¿Con qué frecuencia nos sentamos en un aula y "trabajamos" porque nos lo ordenaban o porque nos daban miedo las consecuencias de no hacerlo? ¿Con qué frecuencia "trabajamos" porque nos caía en gracia un determinado profesor y queríamos agradarle, o porque íbamos a recibir un regalo que nos habían prometido nuestros padres si obteníamos un informe positivo la jornada de los padres? No es a esto a lo que deberíamos aspirar para nuestros hijos, deberíamos buscar modos de atraer su interés y de conseguir que se entusiasmen porque ellos mismos perciben el vínculo entre su aprendizaje y su vida y porque son conscientes de que, al implicarse en el viaje, obtendrán algo ahora y para el futuro.

Hace poco encontré este triste comentario en un *blog*:

> "He completado mi educación y me siento perdido en el mundo laboral. No tengo ni idea de lo que quiero hacer en mi vida".
>
> *(*Post *en la página web* The Edge Forum*, agosto de 2008)*

¿Cuándo fue la última vez que usted aprendió algo nuevo? ¿Por qué ha comprado este libro? Sospecho que es porque pensó que le ayudaría a comprender algo que quería saber o porque le pareció que mejoraría su vida. ¿Con qué frecuencia piensa, mirando hacia atrás: "Ojalá hubiera sabido entonces lo que sé ahora. Mi vida habría sido tan diferente…"? Seguramente no queremos que nuestros hijos piensen lo mismo dentro de veinte años. Queremos que piensen: "Estoy contento de saber esto, esto va a marcar una gran diferencia".

Para lograr este objetivo no debemos esforzarnos por perpetuar el *statu quo*; por el

contrario, lo que necesitamos es encontrar modos de hacer que la educación sea el nuevo *rock and roll*. Una pregunta que he formulado a menudo a colegas de la educación es: "¿Por qué la escuela no es tan fascinante como Disney World?". Sigo oyendo las risas que me devuelven, pero ¿por qué no lo es? ¿Por qué en una fría mañana de febrero, si mi hijo se levanta con la garganta inflamada, se pone a toser, balbucea y actúa como si necesitara los últimos sacramentos, en lugar de estar deseando ir a la escuela, mientras que si se despertara en esa misma mañana de febrero con el mismo dolor de garganta en Disney World, ni los ratones de Cenicienta convertidos en caballos podrían mantenerle apartado de una jornada en el Reino Mágico? ¿Por qué no puede la escuela parecerse más al Reino Mágico?

¡Asombroso! Implicar a los alumnos es la clave para el éxito pedagógico

Harley-Davidson y la creación de una marca para el siglo XXI

El mundo de hoy está dominado por la industria publicitaria. ¡Emplea a más psicólogos especializados en comportamiento que ningún otro departamento de atención a la

infancia! ¡Personalmente, los odio a ellos y lo que hacen a mis hijos! Desde que tengo hijos propios, me han causado más discusiones y más dinero que ningún otro factor que pueda recordar. Pero, y digo esto con cierta vacilación y con sincero arrepentimiento, siento un respeto reticente por lo que hacen y por la forma en que manipulan a nuestros hijos. Si nosotros supiéramos cómo motivarlos con la mitad de la habilidad que tienen ellos, ¿cómo sería de intenso su deseo de aprender?

Hay algunos principios muy interesantes sobre la forma en que una compañía crea su marca y la mantiene que se pueden trasladar a la educación, principios muy bien ilustrados con el ejemplo de Harley-Davidson, a quien muchos en la industria del *marketing* consideran pionero de la moderna magia de la construcción de una marca.

Se trata de una empresa que ha conseguido, con gran habilidad, desarrollar una marca que trasciende sus productos. Aunque las motos serán siempre el núcleo de su negocio, la mayor parte de sus tiendas vende artículos de moda: chaquetas, camisetas, vaqueros y colonia, no motos. En realidad, han descubierto el Santo Grial, la gente compra su *logo* y le hace publicidad de la marca. Su éxito se debe en gran medida al hecho de que Harley representa una forma de vida, no solo las ruedas, las marchas y el motor de una potente máquina de ensueño. ¡Harley representa la libertad, el espíritu rebelde y el estilo americano! Un imán que atrae a muchos y un modelo que han seguido muchas otras empresas.

Veamos el caso de Nike, cuya identidad es tan poderosa que un cartel con una sencilla marca parecida a una palomita basta para despertar la emoción de sus millones de seguidores. Se han gastado millones, posiblemente billones, para contratar a las estrellas deportivas más grandes de la tierra: Tiger Woods, Rafael Nadal y Cristiano Ronaldo, entre otros muchos, con el fin de promover la filosofía *just do it*[6], el convencimiento de que Nike representa una actuación sobresaliente, de ganadores. Nuestros chavales, y también muchos de sus padres, desean camisetas, gorros, cualquier cosa que lleve la "palomita" para poder pertenecer a esa marca.

Por supuesto, las escuelas no tienen ni el dinero ni las ganas de convertirse en Nike o Harley. No estoy seguro de que me hiciera mucha gracia que mi hija volviera a casa con el emblema de su escuela tatuado en alguna parte de su cuerpo, como hace mucha gente con el *logo* de Harley, pero existen algunas preguntas básicas que nos ayudarían a crear una mejor identidad de marca y a comprender mejor cómo venderla a nuestros clientes, que son nuestros alumnos.

La primera pregunta que cualquier compañía debe tener clara cuando está construyendo una identidad de marca es:

- *¿Qué representamos a ojos de nuestros clientes/consumidores?*

La segunda, y quizá la más importante:

- *¿Qué comportamiento mostramos cada minuto de cada día para reforzar nuestra identidad corporativa?*

Esta segunda pregunta se convierte en un punto crítico que constituye un desafío para una escuela, porque basta con que un miembro del claustro o del personal no docente diga algo equivocado o lo diga del modo equivocado para que la marca esté en peligro. Por ejemplo, el grito de batalla de un supervisor de comedor particularmente beligerante: "¡Eh, tú. Ven aquí ahora mismo!", posee un impacto real en una escuela cuya marca denota comunidad, cuidado, respeto.

Quizá el mayor ejemplo de cómo estas preguntas pueden funcionar de manera maravillosa y desastrosa en la misma empresa es la experiencia reciente del fenómeno de la electrónica que es Apple. La empresa surgió como la antítesis de Microsoft e IBM, era la marca de ordenadores que representaba la individualidad, el diseño y el poder de los consumidores. Era la marca para los librepensadores y las personas creativas, el antídoto para los almidonados leviatanes corporativos de Silicon Valley, y ¡anda que no tuvieron éxito! Es decir, hasta que decidieron poner un pie en el mercado de la telefonía móvil.

Cuando lanzaron su dispositivo móvil, se generó una histeria a nivel planetario, un teléfono tan bello, tan original y "tan Apple" que se convirtió en un clásico al momento. Pero en ese lanzamiento cometieron un error de comportamiento de consecuencias casi desastrosas, porque la marca que representaba la libertad de elección, frente al control corporativo de organizaciones como Microsoft, decretó que los estadounidenses solo podían comprar un iPhone si firmaban un contrato de largo plazo con un proveedor concreto de servicios de telefonía, AT&T. En un instante de imprudencia, el comportamiento puso en peligro toda la marca.

La creación de una marca es una ciencia compleja, pero se trata de algo que las escuelas y la gente responsable del aprendizaje deben hacer un esfuerzo por comprender. Los chicos y chicas "desconectan" de la escolarización de formas diversas, desde no haciendo los deberes hasta no concentrándose o portándose mal en clase. El caso más extremo es, por supuesto, hacer pellas. Desde 1997 se ha invertido muchísimo dinero, aproximadamente un billón de libras esterlinas, para reducir este fenómeno en las escuelas inglesas. Hay muchas razones para su persistencia, desde la baja autoestima, a menudo causada por niveles muy bajos en destrezas básicas como lectoescritura y aritmética, hasta el acoso escolar (*bullying*) o la existencia de problemas familiares externos a la escuela. Sin embargo, la mayor parte del absentismo se debe a que los chavales están cada vez más convencidos de que la experiencia escolar es irrelevante.

En 2008 hubo en Inglaterra 233 000 niños a quienes se clasificó como absentistas escolares persistentes, los que se saltan al menos un día de clase por semana. Aunque la inversión pública ha dado ciertas muestras de eficacia, los porcentajes no están cambiando de manera significativa y, a pesar de que el índice de ausencias autorizadas está descendiendo (quizá debido a que las autoridades locales y las escuelas ahora disponen del poder para multar y llevar a juicio a las familias que se toman vacaciones no autorizadas durante los períodos lectivos), el porcentaje de ausencias no autorizadas sigue en ascenso. Está emergiendo un patrón muy preocupante. Según las estadísticas de 2007 del Ministerio de Educación, el nivel medio de ausencias en escuelas secundarias se sitúa en torno al 1,42 %, pero para el Year 11 (alumnos de 16 años), esa cifra supera el 2,4 %. Da la sensación de que los chavales están expresando su opinión con los pies.

Para comprender el desafío de creación de marca y lo que estamos haciendo mal, pueden ser interesantes los siguientes consejos de The Mud Valley™ Brand Marketing Community. Dicen al respecto:

> "Las marcas triunfan cuando crean una experiencia poderosa que atrae irresistiblemente al cliente y cuando satisfacen mejor que nadie esas expectativas creadas. A cuanta menos gente te dirijas con tu marca, más irresistible debe ser tu argumento en un mercado enormemente competitivo. Cuanta más gente trates de captar con tu marca, más débil será tu argumento para cada consumidor concreto, con una excepción. En un entorno en que tus clientes no tengan relación con ninguna marca en particular, probablemente se sientan atraídos por las que mejor identifican. Por tanto, las marcas son un poco como rayos de luz. Cuanto más concentrados, más poder para cortar (por ejemplo, como un láser); sin embargo, incluso un rayo difuso, como la luz solar, proyecta más luz y calor que la oscuridad".
>
> (The Mud Valley™ Brand Marketing Community, 2002)

Esto pone de manifiesto uno de los problemas más grandes que afronta la "marca educación". Con el tiempo se ha ido desactivando, ha ido perdiendo efectividad para captar a demasiados accionistas y, por consiguiente, su propósito, su visión, su marca se han difuminado. El hecho de que la educación esté dirigida por medidas políticas, a menudo con el fin de satisfacer a ambientes políticos y mediáticos, también ha provocado una pérdida de confianza y de empatía por parte de los consumidores. Después de todo, ¿quiénes son los consumidores? ¿La prensa nacional, los padres, los políticos? Sin duda, nuestros consumidores son nuestros hijos, dado que son ellos quienes tienen que mostrarse convencidos con la marca y desear el producto.

Cuando oímos comentar el tema de cómo abordar el absentismo escolar, nos hablan de multar a los padres y de llevarlos a juicio, de pedir cuentas a los centros fijando objetivos de absentismo que hay que alcanzar. Raramente oímos hablar de cómo se está vendiendo la marca, de asegurar su relevancia y de crear una experiencia para nuestros hijos que sea potente y totalmente persuasiva.

Para conseguir ese objetivo, tenemos que mostrar mucho más respeto por nuestros clientes, pedir sus opiniones y actuar siguiendo su consejo. Debemos asegurarnos de que "los vendedores", los profesores, se centren en vender el proceso de aprendizaje, y en hacerlo irresistible. Hace poco observaba una clase de Ciencias en un centro de Secundaria donde el profesor les pedía a los chavales que respondieran a una serie de preguntas sobre un experimento con enzimas. Cuando daban la respuesta, el profesor decía: "Muy bien, buen trabajo, acordaos de esto, porque es importante. ¿Por qué es importante? Porque es una respuesta de sobresaliente y todos deberíamos esforzarnos por sacar sobresaliente en los exámenes". Para algunos chicos y chicas, esto funciona porque su motivación surge de superar los exámenes con éxito; para otros, esto deja de tener valor muy rápidamente.

Tenemos que ser mucho más considerados a la hora de pensar y de construir la marca de nuestros centros educativos. Tenemos que reconocer que nuestros hijos son los consumidores más bombardeados por la publicidad y son, por tanto, los más sofisticados. Tenemos que respetar eso y hacer algo para contrarrestarlo. ¡Es hora de que nos traguemos nuestro orgullo y aprendamos a jugar al juego de la creación de marcas!

---

3 Actividad de clase en que los alumnos traen algo de casa y hablan a la clase sobre ello. (Nota de la T.)

---

4 *Golden Time* alude a los tiempos designados en el horario escolar para premiar a los alumnos por su buen comportamiento. (Nota de la T.)

---

5 *Prime time* es una referencia al tiempo de máxima audiencia en la televisión, las horas de mayor importancia en la programación. (Nota de la T.)

---

6 Famoso eslogan de Nike que se podría traducir como "Solo hazlo", "Al menos inténtalo". (Nota de la T.)

Capítulo cuatro

Lo positivo del fracaso
Cometer errores marca la diferencia

> Para tener éxito debes respetar el fracaso y comprender el poder que puede darte no saber. Muy pocas personas apuntan lo suficientemente alto o se dan cuenta de su potencial. Los que tienen verdadero éxito nunca dejan de intentarlo, nunca dejan de cometer errores y nunca creen que conocen todas las respuestas. La alegría está en el viaje.

Nuestro modelo educativo plantea una situación donde las apuestas son muy altas, como sucede en el fenómeno cultural *¿Quién quiere ser millonario?*, el concurso televisivo que pone a prueba la cultura general de los participantes así como su valentía, elevando las apuestas vinculadas al éxito y al fracaso en cantidades sustanciosas. ¿Sigues jugando y te arriesgas a fracasar y a perder todo lo que habías ganado hasta ese momento? ¿Te arriesgas a la siguiente pregunta, al siguiente desafío? Has conseguido medio millón de libras esterlinas, ¿lo arriesgas todo por un millón? Si te arriesgas y aciertas la respuesta, ¡serás millonario! ¡Si te equivocas, lo pierdes todo! Hace falta una determinada forma de ser para aceptar el desafío, otra para asumir un riesgo así y otra distinta para no perder la sangre fría y llevarse el bote. El programa es un éxito en todo el mundo. Resulta muy entretenido, principalmente por el elemento de riesgo, la presión y la tensión emocional que ejerce ese riesgo, no solo sobre los concursantes, sino también sobre la audiencia.

En muchos aspectos, la escuela es como ese concurso. Es un modelo diseñado de forma que creamos que el éxito se mide aprobando los exámenes y que los chicos más inteligentes, capaces y con mayor talento son quienes obtienen las mejores calificaciones y las notas más altas. Por consiguiente, centramos nuestra energía y nuestro tiempo en apoderarnos del bote. De niños, nos dicen que si seguimos ascendiendo por la escalera, acabaremos siendo ricos, pero si fallamos, podemos perderlo todo. A algunas personas, esto les parece perfecto, les gusta el juego y se les da bien. A otras, sin embargo, les basta con verlo desde la seguridad de su televisión, o bien el riesgo y el miedo al fracaso les generan tanta tensión que desconectan por completo.

Un comunicado de prensa publicado en 2008 por The Chartered Institute of Educational Assessors (Colegio Profesional de Asesores Educativos) concluyó, en una encuesta realizada a 2000 adultos, que el 77 % pensaba que sus resultados en los

exámenes no reflejaban sus verdaderas capacidades y que el 90 % de los profesores no creía que los exámenes fueran el mejor indicador de las habilidades de sus alumnos. Me acuerdo de que de niño me dijeron que la capacidad de una persona para aprobar los exámenes y obtener una licenciatura demostraba, a quien fuera a contratarla después, su capacidad para no darse por vencida, su resiliencia.

En la escuela, los exámenes que se hacen, las notas obtenidas y el puesto que se ocupa en la clase en función de ellas tiene un efecto enorme en el concepto que cada persona tiene de sí, en su confianza y en su posición dentro del grupo. Siempre ha sido así. Los niveles de seguridad en nosotros mismos, los niveles de valía y prestigio tienen un enorme impacto en nuestra capacidad para funcionar bien, en nuestra habilidad para interactuar y para implicarnos. Las escuelas son entornos de alto riesgo, lugares donde no se juega con dinero, sino con algo mucho más valioso, la autoestima.

Una cosa aparece clara por encima de todo: vivimos en una sociedad donde el riesgo de fracasar se considera algo que se debe evitar por todos los medios. Vivimos en un mundo donde existen dos opciones: lo correcto o lo incorrecto, aprobar o suspender. Como consecuencia, somos una cultura obsesionada con los ganadores, una cultura que al mismo tiempo adora y envidia a los triunfadores. Somos una sociedad que desprecia a los "fracasados". De ahí que poca gente se arriesgue a lanzarse, a asumir riesgos, a intentarlo.

Cuando nacemos, somos audaces. De hecho, cuando nacemos somos las perfectas máquinas de aprender. Pensemos en todo lo que aprendemos antes de empezar nuestra educación reglada: a caminar, a hablar, a usar el baño, entre muchas otras cosas más. Cuando somos pequeños, exploramos porque todo nos interesa. Claro que esto puede ser bastante peligroso (aún tengo las cicatrices de cuando aprendí lo que hacen los radiadores), pero exploramos y descubrimos porque queremos hacerlo, no prevemos las consecuencias de intentar aprender algo y equivocarnos.

Los niños pequeños no sienten vergüenza causada por el fracaso. Uno de mis momentos favoritos de la semana cuando era director era dirigir la asamblea general en la sección infantil de mi escuela (niños y niñas de entre tres y siete años). A menudo empezaba diciendo: "Necesito un voluntario…". Antes de que pudiera terminar la frase, ya se habían levantado todas las manos. Estaban todos impacientes por la excitación ante el deseo de ser elegidos. No importaba para qué se estuvieran ofreciendo, lo que querían era implicarse. Cuando me hacía cargo de una asamblea con los niños de entre 7 y 11 años y formulaba la misma petición, veía ante mí algo que me recordaba las olas que hacen los espectadores en los estadios. Los más pequeños seguían levantando la mano. Los mayores se sentían divididos: algunos querían, se les veía en la cara, pero otros, que no querían, se les quedaban mirando fijamente y a menudo les persuadían

para que no alzaran la mano. ¡Esto no era por malicia, sino como un recordatorio de que no querían destacar, o peor aún, ponerse en ridículo!

Cuando hacía lo mismo en la asamblea en la escuela secundaria local me encontraba con una actitud hostil, un mecanismo de defensa que me decía sin lugar a dudas: "Yo no me voy a separar del grupo. Mejor no intentarlo que fallar o, peor aún, que parecer un tonto". A veces, organizo seminarios de desarrollo profesional para profesores y líderes educativos, todos ellos profesionales de éxito. Cuando pido un voluntario, hacen todo lo que pueden por evitar el contacto visual conmigo. ¿A qué se debe eso? ¿Qué hacemos a nuestros niños que les transforma con el tiempo? Si queremos crear un sistema educativo que verdaderamente ponga en juego el potencial de cada individuo y que los prepare para liderar los desafíos del futuro, tenemos que cambiar la naturaleza del concepto de fracaso y de la noción de riesgo.

Aunque no hubiera aprendido nada más de mi período como profesor, lo que sí aprendí es que no se aprende nada nuevo si se acierta todo. Solo se aprende algo nuevo cuando se comete un error o cuando uno se da cuenta de que no sabe hacer algo.

Existen muchas razones para explicar los malos resultados escolares y muchos estudios que aluden a problemas relacionados con cuestiones emocionales, choques de personalidad con profesores, la presión del grupo, el aburrimiento y el miedo a intentarlo. Ese último factor es interesante porque cuestiona muchos de los estereotipos que parecen encajar con niños que potencialmente podrían fracasar: los que tienen una baja capacidad académica, proceden de entornos socioeconómicos pobres y son chicos.

Un psicólogo de la Universidad de Princeton, Edward E. Jones, afirma que muchos niños de "clase media" que proceden de hogares estables sacan malas notas debido a la presión proyectada por sus padres y su familia, la presión de las expectativas, y que muchos jóvenes tienen tanto miedo de no estar a la altura de esas expectativas que se retiran por completo. El miedo al fracaso se cultiva a todos los niveles y por todo tipo de razones, pero manejar unos criterios muy limitados para el éxito y las altas apuestas que esos criterios representan no ayuda mucho.

Gracias a Dios, los grandes inventores e innovadores en la historia del mundo no compartían esa opinión. Se dieron cuenta de que el fracaso, el hecho de cometer errores, era la parte más importante de un viaje de aprendizaje; es como si solo cuando cometemos un error, cuando fracasamos, pudiéramos aprender algo nuevo. Tres citas sobre los errores y el éxito ponen esto de manifiesto.

• "No temas los errores. Conocerás el fracaso. Sigue intentándolo".

Benjamin Franklin

• "He aprendido que los errores son a menudo tan buenos maestros como el éxito".

Jack Welch*, Straight from the Gut*

• “El hombre que triunfa aprovechará sus errores y volverá a intentarlo de otra manera”.
Dale Carnegie, *How to Win Friends and Influence People*

A los niños se les enseña por todos los medios a evitar las marcas rojas en sus tareas: lo bueno es lo correcto, equivocarse significa dedicar otro tiempo de juego a hacer más de lo mismo. Algunos defienden que eso contribuye a moldear el carácter, las lecciones que han erigido nuestro país. Yo diría que eso es parte del problema que impide que esta sociedad avance. Nuestra obsesión por evitar los errores, por la dicotomía aprobado/suspenso, es la enemiga de un modelo que verdaderamente funcione.

Las jornadas con padres y madres son el momento perfecto para observar los conceptos equivocados sobre lo que es importante y lo que no, en particular nuestra preocupación, como progenitores, por los vistos buenos en el cuaderno. He trabajado con muchos maestros, sobre todo en mis primeros años en la profesión, que estaban tan obsesionados con los vistos buenos en los cuadernos y con el efecto que eso tenía en los padres que hacían que los niños realizaran todo el trabajo en un cuaderno en sucio, lo corregían y, cuando ya estaba perfecto, entonces permitían que los niños lo copiaran todo en sus cuadernos en limpio, para que sus padres lo vieran. ¡Ah, la época dorada!

Como se puede imaginar, yo podría ser un padre de pesadilla en las jornadas para padres y madres en los colegios de mis hijos. Pero no lo soy, gracias a mi esposa, que también es directora, porque ella sabe lo que unos padres demasiado habladores pueden hacer por la reputación de un hijo. Ella me sujeta la mano cuando estamos sentados en esas sillitas mirando al maestro, con las rodillas que nos llegan al mentón. Me sujeta la mano, no por cariño, ni siquiera como muestra de que somos una pareja muy unida, sino con el fin de que, si tomo aire antes de hablar, ella pueda apretarme muy fuerte y asegurarse de que la jornada transcurre suavemente y sin incidentes.

Hace poco, sin embargo, estábamos sentados fuera del aula de nuestro hijo esperando nuestro turno. Las cosas iban bien, la maestra solo llevaba tres cuartos de hora de retraso, lo que nos dio tiempo de sobra para echar un vistazo al trabajo de nuestro hijo. Junto a nosotros había una pareja cuyo hijo es uno de los mejores amigos de nuestro angelito. Estaban que se les caía la baba de alegría al ver sus cuadernos. El padre dijo lleno de orgullo: “¡Mira cuántos vistos buenos, ya te dije que le iba a ir mejor con esta maestra!”. Yo pensé para mí que si se tratara de mí y ese cuaderno perteneciera a mi hijo, le preguntaría a la maestra qué estaba haciendo para ponerle a prueba, porque una página sin errores lo único que me decía es que él podía hacer con facilidad lo que se le había pedido que hiciera.

No estoy diciendo que nuestros hijos deberían experimentar solo el fracaso o que el éxito no sea fundamental, pero lo que tenemos que hacer es equilibrar con mucho

cuidado estos dos extremos en la vida escolar de un niño.

Una de las mayores revelaciones sobre el poder del aprendizaje y los factores clave que crean aprendices eficaces procede del trabajo del profesor Guy Claxton y el enfoque que él denomina "Construir el poder de aprender". Define las cuatro R del poder de aprender así:

- **Resiliencia:** estar preparado y dispuesto y ser capaz de centrarse en el aprendizaje.
- (Tener) **Recursos:** estar preparado, dispuesto y ser capaz de aprender de modos diversos.
- **Reflexividad:** estar preparado, dispuesto y ser capaz de desarrollar un aprendizaje más estratégico.
- **Reciprocidad:** estar preparado, dispuesto y ser capaz de aprender tanto a solas como con otras personas.

(G. Claxton, 2002, página 40)

Dentro de la resiliencia, Claxton cita la tenacidad como un factor crucial; él lo denomina *stickability*, "firmeza", la capacidad de no desviarse de un objetivo marcado. Yo estoy de acuerdo y he usado el trabajo de Claxton como maestro y como director, pero añadiría que, para que un alumno pueda desarrollar con éxito las cuatro R, necesita altos niveles de seguridad en sí mismo y no tener miedo de aprender.

¿Con qué frecuencia leemos en la prensa nacional sobre la trágica gente joven que ha intentado suicidarse porque no podía soportar la idea de hacer mal los exámenes, la idea de fallarle a su familia y amigos? Cifras recientes sugieren que en el Reino Unido, entre 600 y 800 jóvenes de entre quince y veinticuatro años se quitan la vida cada año. Existe una preocupación creciente por el vínculo entre la presión de los exámenes y los problemas de salud mental de nuestros hijos.

En junio de 2006, un estudio publicado en la revista *Youth Studies Australia* (*Estudios sobre la Juventud. Australia*) informaba de que en una encuesta entre alumnos de Year 12 (de 16 años) en el estado de Victoria se concluía que uno de cada cinco había contemplado la idea de la autoagresión o del suicidio debido a las presiones de ese curso académico. Uno de cada tres sufría depresión severa y el 41 % sufría ansiedad.

Esto no es una historia que nos resulte extraña. El Servicio Telefónico de Atención a la Infancia en el Reino Unido informa cada año de un aumento en el número de chicos de entre 12 y 15 años que llaman pidiendo apoyo y consejo para enfrentarse al estrés agudo causado por los exámenes. Paradójicamente, muchos de estos niños son los mismos que en la escuela están clasificados como "los buenecitos", los que lo hacen todo bien, los que no tienen marcas rojas en el cuaderno y a quienes se premia por eso, y que solo ven al director para recibir una felicitación. Sin embargo, ellos sufren gravemente

los efectos de nuestra obsesión, tanto como los que condenamos como fracasados o etiquetamos como "manifiesta dificultades de aprendizaje". Son estos niños quienes carecen de un contexto para comprender el carácter positivo de los errores y a menudo tienen problemas para reaccionar cuando se les plantean problemas abiertos, porque están obsesionados con lo correcto y lo incorrecto.

La educación no puede ser en blanco y negro, ni puede consistir en estudiar para aprobar exámenes; es mucho más importante. El éxito educativo no debería medirse en proporción inversa a las marcas rojas en un papel, ni por nuestra demostrada valía académica. Tiene que ver con saborear los desafíos, con aprovechar las oportunidades y con considerar los errores como una oportunidad significativa para aprender y evolucionar.

Cuando se oye hablar a muchos de los grandes emprendedores de los siglos XX y XXI sobre sus experiencias para obtener éxito y riqueza, casi todos comentan que fueron los negocios que compraron o iniciaron y fallaron los que les enseñaron más, y eso sentó las bases de su éxito. De hecho, la figura histórica que Barack Obama cita como uno de sus verdaderos inspiradores fracasó en dos negocios y sufrió otros varios reveses y tragedias personales y profesionales antes de cumplir treinta años. Y, sin embargo, Abraham Lincoln llegó a convertirse en uno de los presidentes más ilustres de Estados Unidos. A menudo comentaba que fue al aprender de sus errores como creó su receta para el éxito. Es una opinión compartida por Winston Churchill, quien una vez declaró: "El éxito es ir de fracaso en fracaso sin perder el entusiasmo".

Hace poco escuché a uno de los coordinadores de entrenadores juveniles de la asociación Lawn Tennis, que hablaba sobre los problemas del tenis británico y su falta de éxito durante los últimos cincuenta años. Al parecer, últimamente se han llevado a cabo bastantes investigaciones para comprender los motivos por los que, en ese período de tiempo, Gran Bretaña haya producido algunos de los jugadores con más talento del mundo para la franja de edad inferior a los 12 años, pero haya visto pocas pruebas de ese éxito entre los jugadores de mayor edad y entre las filas de los profesionales.

Una de sus conclusiones más significativas es que la cultura del tenis en este país requiere que los chicos participen en un número altísimo de competiciones y, como consecuencia, les somete a una enorme presión para vencer. (Parece que esto forma parte de nuestra cultura deportiva juvenil. Solo hay que colocarse en la línea de banda de un partido de fútbol inter-escolar y escuchar los insultos y los comentarios que sueltan padres y entrenadores para saber a lo que me refiero).

Como resultado, los jugadores desarrollan sus habilidades y su experiencia de juego a una edad muy temprana, pero son incapaces de reflexionar sobre su propio juego, en particular tras una derrota, y de desarrollar su propia estrategia. Así que alcanzan una

edad en la que ya no son capaces de afrontar mentalmente el partido a medida que se va desarrollando, a diferencia de los chicos de otros países, que han recibido un entrenamiento mental y táctico antes de vivir la experiencia de "ganar, ganar, ganar", con lo que nuestros jugadores acaban quedándose rezagados.

Yo he empezado a aprender a jugar al golf, ¡qué deporte más extraordinario! Una de las primeras cosas que me enseñó mi instructor fue a asegurarme de que cuando daba un golpe malo, que tengo que decir que es el 99 % de las veces, no agarrara el palo con más fuerza, lo que al parecer es algo instintivo en el golf cuando las cosas no van bien. Al aferrar el palo con mayor intensidad, los golpes son más impredecibles. Me sorprendió, porque algo similar podría aplicarse a ser un estudiante en una escuela: nuestros alumnos quieren obtener buenos resultados, así que se esfuerzan. Cuando suspenden, muchos lo intentan aún con más ahínco, lo que, irónicamente, reduce su habilidad y los hace entrar en una espiral en que las cosas van cada vez peor. Lo he visto muy a menudo en alumnos que empiezan a sacar malas notas: se encuentran en un círculo vicioso.

En muchos aspectos, la escuela, las aulas y el aprendizaje se parecen un poco a los casinos, solo que no jugamos con dinero, sino con la autoestima. Cada clase en cada escuela es un poco como la ruleta: el maestro es el crupier que hace girar la rueda que pone en movimiento la bola. Cada vez que hacemos una pregunta a un alumno, le presentamos un desafío o le pedimos que participe en el aprendizaje, le estamos pidiendo que se arriesgue, que se juegue su autoestima. Claro que hay algunos chicos y chicas, los grandes apostadores, que entrarán en la clase rebosantes de seguridad en sí mismos, llevando consigo 90 o 100 fichas de "póquer de autoestima", mientras que otros solo tienen una o dos. Les pedimos que hagan sus apuestas: rojo o negro, par o impar. Los grandes jugadores sueltan alegremente 20 fichas porque tienen muchas más, si la bola no cae en la casilla elegida, pero quienes solo disponen de una o dos no pueden permitirse jugar en absoluto, así que se van con la cabeza baja, desconectan, deseando solo que termine el juego y puedan salir de allí conservando al menos la camisa que llevan puesta.

Crucialmente, a medida que los chicos se desarrollan y crece su conciencia de sí mismos, se van dando más cuenta de sus limitaciones y de la falta de valor de sus fichas. Cada vez un número menor de ellos está dispuesto a asumir el riesgo y a jugar. En la edad adulta, observamos en muchos entornos laborales ese mismo problema amplificado: gente desgraciada en trabajos que odia, gente que se siente cada vez menos conectada, pero que no es capaz de dar con el recurso que les permita hacerse con el control, asumir un riesgo, cambiar su vida. Es totalmente necesario que, a medida que los chicos se educan, nos aseguremos de que se sientan capaces de asumir errores, capaces de asumir riesgos, y que se sientan bien en ambos supuestos. Para lograrlo,

tenemos que asegurarnos de que acumulen un buen montón de fichas, y para alcanzar ese objetivo hay que colocar el desarrollo de la autoestima en el núcleo mismo de todo aprendizaje y de todo evento escolar.

¿Cuántos grandes talentos habrán visto sus llamas extinguidas por el sistema educativo? ¿Cuánta gente muy dotada y muy creativa habrá abandonado la educación creyendo que no tenía nada que ofrecer porque lo académico no se le daba bien? Me da la impresión de que, en muchos aspectos, a nuestro modelo se le da de maravilla mostrar a chicos y chicas lo que no saben hacer, pero no se le da tan bien ayudarles a descubrir lo que sí saben hacer.

Capítulo cinco

¿Para quién creamos nuestras escuelas?
Asegurarnos de que el centro son nuestros chicos

> Por lo que respecta a la escuela, todos somos expertos porque hemos estado en ella. Por tanto, tendemos a especular sobre cómo debería ser, basándonos en nuestra experiencia. El problema es que la escuela no se puede construir sobre cómo era antes, porque tanto si funcionaba como si no, era en un momento distinto. La escuela se debe construir para prepararse para el futuro, y para eso tenemos que estar seguros de que está diseñada para educar a nuestros chicos, no para alimentar nuestra propia nostalgia.

Me encanta lo que hago, creo que enseñar es un privilegio que conlleva una enorme responsabilidad. Durante mi primer año de docencia, un niño de nueve años de mi clase me enseñó la lección más importante que he aprendido en mi periplo profesional. Gary era un niño verdaderamente notable: sufría dislexia y disfunción motriz, y para él el aprendizaje suponía un desafío tremendo. Sin embargo, no se daba por vencido jamás. Su carácter y su actitud eran extraordinarios. Me acuerdo de que, durante el curso, la escuela decidió organizar un acto para recaudar fondos a favor de una conocida organización que trabajaba en beneficio de la infancia. El primer día, Gary trajo su hucha, que contenía casi 70 libras esterlinas[7]. Insistió en donar ese dinero para la organización.

Quisimos comprobarlo con su madre, ya que era una cantidad importante de dinero. Nos confirmó que eso era claramente lo que Gary quería hacer. Lo estaba ahorrando para comprarse un juguete, pero al oír hablar sobre los niños con los que trabajaba la organización, se convenció de que ellos necesitaban el dinero más que él. Gary era una persona verdaderamente especial, y su optimismo y resiliencia nos harían avergonzar a la mayoría.

Quería trabajar en la industria del deporte y el ocio cuando fuera mayor porque le encantaba el deporte. Muchos en el campo de la educación no le ofrecieron demasiadas oportunidades por sus dificultades, pero Gary perseveró, obtuvo las calificaciones que necesitaba y lo último que oí es que era el encargado de un polideportivo. Lo había logrado con su resiliencia, su optimismo, su encanto natural y sus asombrosas

habilidades sociales. En su último día en mi clase me dio un regalo, un pequeño marco de foto. En la parte inferior había una frase grabada: "Enseñar es tocar una vida para siempre". El pequeño marco de plástico sigue ocupando un lugar de honor en mi despacho.

A pesar de lo que dice la prensa y lo que se les cuenta a los padres, la enseñanza es una profesión llena de personas extraordinarias y comprometidas que desean lo mejor para los niños y jóvenes que tienen a su cuidado. Es cierto que hay algunos maestros que carecen de habilidad y en ocasiones de criterio, pero aún no he conocido a ninguno que se levante por la mañana pensando: "¡Cómo me gustaría fastidiar otra vida hoy!". Lo cierto es que trabajamos en tiempos muy duros. Como las escuelas se están convirtiendo en ejes de la comunidad con responsabilidades cada vez más amplias sobre aspectos como la atención a la infancia, tanto social como sanitaria, o el desarrollo educacional, se hallan expuestas de manera creciente a la presión de los numerosos niveles de intervención del Gobierno central, lo que ha generado, inevitablemente, la tendencia a una aplicación más reactiva de las políticas y a la rendición de cuentas por medio de datos cuantitativos.

En 1988, el Gobierno introdujo un Programa Nacional de Estudios como parte de la Ley de Reforma Educativa (Education Reform Act). En la introducción se reseñan dos objetivos principales y cuatro cometidos fundamentales:

- Objetivo 1: El programa de estudios debería tener como objetivo proporcionar oportunidades a todos los alumnos para aprender y progresar.
- Objetivo 2: El programa de estudios debería promover el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos y prepararlos a todos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida.
- Cometido 1: Establecer el derecho a aprender.
- Cometido 2: Fijar estándares.
- Cometido 3: Promover la continuidad y la coherencia.
- Cometido 4: Fomentar el entendimiento público.

La finalidad del Programa Nacional de Estudios era estandarizar los contenidos que se impartían en todos los centros, para realizar una evaluación que, a su vez, permitiera llevar a cabo una clasificación por resultados en la que se detallaran las estadísticas de evaluación en cada escuela. Esas tablas, junto al hecho de que se ofrecía a los padres cierta libertad de elección de centro para sus hijos, estaban concebidas para promover un "mercado libre" al permitir a los padres elegir centro basándose en la habilidad demostrada por cada uno de ellos para impartir el Programa Nacional.

Este Programa Nacional se diseñó como respuesta ante una preocupación creciente por el hecho de que las experiencias educacionales, en el mejor de los casos, variaban de

un centro a otro, dependiendo en gran medida de la calidad y habilidad de los docentes concretos. Otro motivo de inquietud era que el contenido también variaba enormemente, de modo que los alumnos terminaban su educación con niveles muy dispares en cuanto a destrezas y a conocimiento de contenidos. Se deseaba crear un enfoque que asegurara que cada niño, viviera donde viviera, recibiera una experiencia equitativa y pudiera ejercer su derecho al aprendizaje.

El Programa Nacional se dividió en las asignaturas y áreas que nos resultan familiares a todos por nuestra propia escolarización, con el Inglés, las Matemáticas y las Ciencias como asignaturas troncales. Se pidió a expertos en cada área curricular que diseñaran el contenido y la progresión de su materia. Por desgracia, el resultado era demasiado complicado, rígido y pesado, y, por tanto, imposible de impartir.

En el año 2000 se llevó a cabo una revisión que intentó racionalizar la fórmula. Al mismo tiempo, se dio un nuevo impulso al refuerzo de las destrezas básicas y los estándares en las asignaturas básicas de Inglés y Matemáticas, por lo que el Gobierno introdujo las Estrategias de Competencia en Lectoescritura y Aritmética. Estas nuevas estrategias estaban diseñadas y dirigidas por dos nuevas agencias, totalmente separadas de la Autoridad Gubernamental de Programas de Estudios (QCA por sus siglas en inglés). Las estrategias se combinaron bajo el paraguas de la Estrategia Primaria en 2003, pero siguieron estando fuera del resto del Programa Nacional.

Esto desembocó en un nuevo período de fragmentación, confusión y luchas por el poder político que ha obstaculizado la actividad escolar desde entonces. Las estrategias y los principios en que se fundamentaban contenían muchos puntos positivos, pues por primera vez los maestros disponían de un marco claro que permitía llevar a cabo un seguimiento del avance, además de contar con un enfoque a base de etapas lógicas para la enseñanza y aprendizaje de destrezas clave, todo lo cual no había estado disponible con anterioridad.

Por ejemplo, cuando yo me formé como maestro me enseñaron que la enseñanza del Inglés se hacía por medio del “aprendizaje en espiral”. Mi profesor, un personaje extraordinario, se sentaba en un lado de un viejo taburete de laboratorio, encendía la pipa y, después de hacer una pausa reflexiva y fumar con aire dramático, anunciaba que para enseñar Inglés, lo que había que hacer era asegurarse de que los alumnos tuvieran mucha práctica en lectura y en escritura, pues los niños aprendían gracias a la repetición. Ah, eso y unos pocos ejercicios bien elegidos de algunos libros de texto muy queridos. Casi de la noche a la mañana, la enseñanza cambió.

La historia de Jean

Mi primer trabajo como profesor fue en una escuela situada en una zona deprimida de Derby. Me pusieron con una profesora con más de treinta años de experiencia. Yo me engañaba pensando que nos habían emparejado por la misma razón por la que los veterinarios sugieren a los dueños de perros que compren un cachorro para infundir nuevo vigor a su mascota ya entrada en años.

Mi compañera tutora, sin embargo, no necesitaba a un jovencito creído que la ayudara. Jean (los nombres se han cambiado para proteger a los inocentes) era con toda seguridad la maestra más elegante que he conocido en mi vida, lo mejor que podía ofrecer "la vieja escuela". No caminaba, se deslizaba sin rozar el suelo. Nunca la oí alzar la voz, no lo necesitaba. Infundía el grado justo de respeto y de miedo en los niños, ¡y en mí, la verdad! Había tenido como alumnos a todos los padres, abuelos, tíos, tías y primos de los alumnos. Tenía una relación magnífica con los chicos y a ellos les encantaba estar en su clase. Era como ver trabajar a un artista.

Su aula estaba junto a la mía, conectada por una puerta. Trabajar tan cerca de ella era desmoralizador: sus niños estaban cautivados, tranquilos, pero siempre riendo. Mis alumnos me miraban con ojos suplicantes implorándome que fuera como ella. En realidad, su secreto era muy sencillo: introducía a los niños en mundos distintos, les llevaba a lugares donde no habían estado nunca y donde era improbable que fueran a ir.

Cada año, Jean centraba el trabajo en torno a sus vacaciones de verano y la verdad es que viajaba a algunos lugares increíbles, sitios exóticos e inalcanzables (esto era antes de que llegara el *boom* de los viajes largos). Había estado en el océano Índico, en el Caribe y en todos los puertos intermedios. Todo el trabajo del curso giraba en torno a los viajes de ese verano. Hacían algo de Matemáticas, pero no mucho, porque a ella no le agradaban demasiado.

La tarea del curso comenzaba siempre con un visionado de diapositivas llenas de magia. Su marido era un magnífico fotógrafo aficionado y la noche del domingo anterior al comienzo de las clases seleccionaba las imágenes mejores y más dramáticas y las colocaba en el carro, listas para la proyección de la mañana siguiente, que los niños esperaban con impaciencia. Para muchos de ellos, aquel era el punto culminante de su año académico y con frecuencia el momento más deprimente para mí. Mi clase estaba haciendo el típico ejercicio de comienzo de curso: "Qué he hecho en verano", lo que para muchos de mis niños no era demasiado, pero yo exigía por lo menos cuatro carillas. ¡Me habían formado para exigir mucho! Mientras tanto, por la puerta entre las dos aulas oíamos los ruidos que se parecían a los ansiosos jadeos de quien ve un espectáculo de fuegos artificiales, pero muy ampliados a medida que las diapositivas desplegaban su fascinación.

Las cosas se pusieron muy interesantes el año que Jean y su esposo visitaron Egipto.

La clase de Jean estaba en plena presentación de las diapositivas cuando, de repente, del aula de al lado llegaron sonidos de caos y la puerta se abrió de golpe. Entró Jean dando un traspiés, en un estado que solo puedo describir como de aturdimiento. En ese momento me dominaron dos sentimientos: uno era profesional: "Pobre Jean, tengo que ayudarla para que vuelva a hacerse con el control de su clase". El otro, personal y pícaro, fue reírme en mi interior pensando que mi colega no era perfecta.

Después de una taza de té y de algunos mimos, reconstruimos la historia de aquel día aciago. El día anterior, Jean y su esposo habían vuelto de un acontecimiento familiar más tarde de lo esperado, así que el marido no tuvo tiempo de seleccionar las diapositivas para la presentación. Por tanto, ella cogió el carro tal como estaba y lo colocó para empezar a pasarlo. Ese día me enteré de algo nuevo sobre ella. No sé por qué, quizá era un esfuerzo por mantener viva la chispa en su matrimonio, pero durante sus viajes, su marido sacaba fotos maravillosas, artísticas y, según algunos, de muy buen gusto, de su esposa, en *topless*, en escenarios famosos y pintorescos.

La vida de Jean nunca volvió a ser igual. Ni la mía; desde entonces, siempre he preparado mis clases con mucha antelación.

Aparte del desastre, ella era como muchos otros maestros de su época. Los niños lo eran todo. La riqueza del aprendizaje estaba en la experiencia. Con el Programa Nacional, esto se perdió en gran medida.

Los viejos tiempos no eran perfectos en absoluto. De hecho, eran culpables de mucho de lo que el Gobierno buscaba erradicar al promover el Programa Nacional. Por ejemplo, Jean elegía sus vacaciones en función de sus propios intereses y no expandía los horizontes de sus alumnos más allá de lo que a ella le gustaba.

Algunos dirían que incluso en esos tiempos la escuela estaba estructurada para los maestros y el personal no docente en primer lugar y para los alumnos en segundo. Jean enseñaba las cosas con las que más disfrutaba. Claro que a los niños les encantaba, pero bueno, para la mayoría era una romántica escapada de su propia realidad cotidiana. No era algo a lo que pudieran aspirar, pues era demasiado lejano, pero era una fantasía. ¿Enseñaba Jean en función de las necesidades de su alumnado, con la intención de prepararlos para su futuro?

La ironía es que, si acaso, el modelo actual quizá se haya alejado todavía más de los chavales. La política educativa parece estar impulsada en gran medida por enfoques centrados en los titulares mediáticos y por estrechos resultados académicos. El departamento ministerial responsable de las escuelas mantiene un enfoque proteccionista e introspectivo, guiado por un concepto a menudo ingenuo y desconectado de los desafíos a los que se enfrentan nuestros alumnos y nuestras escuelas.

En justicia, se podría decir que numerosas agencias gubernamentales están gestionadas como circuitos cerrados, reciclando la misma gente, con las mismas perspectivas. Como muchas otras áreas de los servicios públicos, la educación se administra con demasiadas capas de burocracia y está en manos de demasiados grupos fragmentados, todos deseando que se les oiga, que se les valore y que se les dé prioridad. El efecto es que el elemento central, los niños, se ha perdido en la niebla.

En el sector de la actividad empresarial, las empresas llevan muchos años promoviendo estructuras más eficientes y ágiles, pues son conscientes de que el mundo de hoy y de mañana va a requerir organizaciones que puedan reaccionar y adaptarse con rapidez, y lo que es más importante, que puedan garantizar que los clientes están en el centro de todas esas novedades.

Hay algunas escuelas que, por muchas razones, han perdido la capacidad de tomar decisiones que antepongan los intereses de los niños. Muchos directores y juntas directivas están sometidos a tanta presión de diversos "capataces" que, por su propia supervivencia, pasan el tiempo intentando contentar a todo el mundo: las autoridades locales, los socios para la mejora de las escuelas, Ofsted[8], los maestros y sus sindicatos, que exigen mejores condiciones laborales y una mejor concertación de la vida laboral y la familiar, y algunos maestros que quieren que la escuela funcione para su propia comodidad.

Por si todo esto no fuera suficiente, el Gobierno central quiere que las escuelas se ocupen del cuidado infantil en horario extraescolar, que sean ejes para la aplicación multidisciplinar de la protección a la infancia, que ejerzan un liderazgo financiero destacado, etc. He trabajado con maestros que se oponen al cambio porque a ellos les gustan "las cosas como están". Como resultado de todo esto, a menudo los chicos ocupan un puesto muy bajo en la lista de prioridades cuando, en realidad, todos deberíamos tener presente que nuestros clientes, nuestros consumidores, son nuestros alumnos.

En los últimos años, educadores de todo el mundo han descubierto tanto sobre el modo en que aprendemos, sobre cómo funciona el cerebro humano y sobre el desarrollo infantil, que han empezado a darse cuenta del tremendo desastre que engloba a nuestro sistema en este momento. Expertos como Howard Gardner y Guy Claxton se han centrado en la ciencia del cerebro y han desarrollado estrategias y perspectivas, lo que implica que estamos listos para trasladar el arte de la enseñanza a un nuevo nivel. Cada vez somos más conscientes de que el problema con el modelo educativo es el modelo en sí mismo.

Algunas de las escuelas que obtienen mejores resultados en las tablas nacionales ofrecen a sus alumnos algunas de las experiencias educativas más pobres. Ellas mismas se han visto arrastradas de forma tan poderosa a la cultura del no-fracaso impuesta por

los exámenes y las tablas de resultados que, como centros educativos, se han obsesionado con mantener y elevar sus porcentajes todavía más. A los padres se les ha vendido la idea de que cuanto mejores son las calificaciones, mejor es la escuela. He visitado muchas de estas instituciones y he visto a qué se somete a los niños en esos sitios, en particular en el último año de la Enseñanza Primaria. Niños y niñas de diez y once años que pasan hora tras hora, día tras día, perfeccionando sus técnicas y repasando sus respuestas a las preguntas que redundarán en el éxito para la escuela, porque más les vale. ¿Qué tipo de experiencia estamos ofreciendo a nuestros hijos?

En 2008, el Gobierno eliminó las pruebas para los niños y niñas de trece años porque se dio cuenta de que los exámenes habían ahogado la capacidad de las escuelas de ofrecer experiencias educativas con sentido, de desarrollar la creatividad y, lo que es más importante, de centrarse en las necesidades individuales de cada alumno. Por desgracia, no parece pensar que eso importa para los niños y niñas de once años, pues en el momento de escribir este libro seguían en pie las pruebas para ese grupo de edad. La clave es que todos los centros deben rendir cuentas, deben asegurarse de que los padres reciben información precisa y exhaustiva sobre el avance de sus hijos. Las escuelas pueden hacer esto, la mayoría posee sofisticados sistemas internos de evaluación y de seguimiento, sistemas que no estaban muy difundidos en los primeros años noventa.

La preocupación real en relación con el Gobierno y los exámenes es que la rendición de cuentas se ha convertido en el núcleo de todas las políticas. Hay una obsesión por que se proporcionen datos que garanticen que los padres disponen de información sobre el comportamiento del centro. No se puede construir un sistema educativo cabal y potente con los resultados numéricos como eje; la calidad reside en el proceso, no en el producto.

En consecuencia, gran parte de las políticas no tienen que ver con el valor educativo, sino con un barniz de calidad escolar. ¿Cuántos niños de diez años mirarán hacia atrás a sus años de Primaria cuando tengan veinte años y hablarán con cariño de sus exámenes SAT[9] (Exámenes de Aptitud escolar por sus siglas en inglés) en *Literacy*[10]? La tragedia es que las escuelas que funcionan de esa manera saben lo que están haciendo, pero se sienten atrapadas por el sistema. Después de los exámenes, a finales de mayo, esos mismos niños se ven expuestos a experiencias educativas reales y valiosas que les permiten desarrollarse y crecer. Debemos reflexionar profundamente y volver a nuestros deberes morales. Debemos preguntarnos por qué estamos haciendo lo que estamos haciendo, a quién va dirigido y si no hay una manera mejor de plantearlo.

El Comité de Entrada y las pruebas de deletreo

Creo que nuestro papel como escuelas, como educadores, como padres, es ayudar a que nuestros hijos se desarrollen de modo que sean capaces de alcanzar todo su potencial y puedan contribuir de manera significativa al mundo como ciudadanos adultos plenos. No se trata de utilizarlos para que hagan realidad nuestros propios sueños ni para que equilibren nuestras propias deficiencias.

En este punto tengo que admitir una cierta hipocresía: mi hija, a la que me he referido anteriormente en este libro, estaba en el grupo 4 de deletreo en Primaria, ¡el grupo más alto! Esto quería decir que yo podía llevar la cabeza muy alta al pasar por la puerta de entrada de la escuela. Podía preguntarle a mi hija en qué grupo estaba ese niño y aquel otro, enterarme de que no estaban en el grupo 4, y lanzarles a ellos y a sus padres esa especie de sonrisa cordial que dice que aunque estoy seguro de que tu hijo o tu hija son encantadores, no están en el grupo 4. ¿Cómo alcanzó mi hija niveles tan elevados? Cada semana le daban veinte palabras para aprender, de cara al test del viernes. Palabras largas, impresionantes, muy por encima de su vocabulario cotidiano, palabras que no volverá a ver más hasta que esté escribiendo su inevitable tesis doctoral en Oxford (bueno, por supuesto, no por nada estaba en el grupo 4).

Durante la semana aprendía a deletrearlas; de hecho, no le permitía que comiera hasta que las supiera a la perfección. Hacía el test, conseguía la máxima puntuación, le ponían una cara sonriente y volvía victoriosa. Al lunes siguiente, esas palabras ya estaban olvidadas porque tenía un nuevo obstáculo que superar. ¿Para qué sirven los test de deletreo? No estoy seguro de que verdaderamente hayan influido en las posibilidades de mi hija en la vida. ¡Sin embargo, he tenido padres que venían a quejarse porque las palabras de sus hijos no eran lo suficientemente largas o complejas!

Aquí radica una parte significativa del problema general. Nuestros hijos saben exactamente para qué es la escuela y los que tienen éxito saben cómo jugar. La escuela es una carrera de obstáculos, tiene que ver con competir. Los niños deben obtener un buen resultado en los test de deletreo y de tablas de multiplicar, deben lograr el nivel adecuado en sus exámenes, deben conseguir que les pongan una cara sonriente en la historia que han escrito.

La próxima vez que su hijo le diga que ha escrito una historia en el cole, pregúntele por qué. Puede que solo consiga una cara inexpresiva. Si tiene suerte, le dirá: “Porque es lo que toca el viernes por las mañanas”. Pregúntele si le ha gustado. Si consigue pasar del “No ha estado mal”, pregúntele cómo lo sabe. “Bueno, me han puesto un visto bueno”, puede que sea la respuesta. ¿No se debería escribir una historia para entretener, para hacer reír, para crear tensión y entusiasmo? ¿No deberíamos saber que lo hemos

hecho bien cuando el profesor se ríe, llora o se muere de miedo? Muchos niños ven la escuela como una serie de desafíos pensados por adultos sin otro fin que el de aprobar exámenes diseñados por adultos. ¿Podemos sorprendernos de que tantos decidan abandonar en cuanto tienen ocasión?

---

7 Entre 100 y 120 euros. (Nota de la T.)

---

8 Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) es el departamento no ministerial del Inspector Jefe de Escuelas de Inglaterra, el organismo de inspección escolar. (Nota de la T.)

---

9 SAT o Standard Assessment Tests son pruebas que realizan los niños al final de Year 2 (6 años), Year 6 (10 años) y Year 9 (13 años). (Nota de la T.)

---

10 *Literacy* significa originalmente "alfabetización", y puede designar los distintos niveles de comprensión de un texto, o las habilidades básicas relacionadas con el lenguaje, así como el manejo de otros códigos comunicativos, pero en las últimas décadas este término ha ido añadiendo acepciones, según el uso que cada autor haga del mismo. Se habla también de *health literacy* (alfabetización en salud), *ecologic literacy* (alfabetización en ecología) o *computer literacy* (alfabetización informática), por poner solo algunos ejemplos. (Nota de la T.)

Capítulo seis

¿Qué importa más?
Debate entre conocimientos y destrezas

> Es hora de crecer, de dejar de luchar con nuestro ego y nuestro ingenio, y de empezar a buscar un modelo que se adecue a nuestros propósitos. Todas nuestras opiniones son válidas, como lo son nuestras preocupaciones. Nuestros niños necesitan experiencias que les abran la mente a todas las oportunidades y todas las perspectivas... a decir verdad, no hay una sola respuesta verdadera o falsa.

A lo largo de la historia de la educación moderna se ha mantenido un encendido debate en torno a en qué debería centrarse el viaje de aprendizaje. En un lado de la polémica se sitúan quienes consideran la educación como la adquisición de conocimientos, conocimientos que encienden la sed y las ganas de saber en las mentes jóvenes, que luego buscan, exploran y adquieren nuevos conocimientos. Es la mentalidad tradicional. Consideran que el conocimiento es poder, que el cociente intelectual refleja la inteligencia requerida para lograr proezas de aprendizaje y, en último término, para alcanzar el éxito. Claramente, esta postura considera la escuela como un reino donde la divisa es el conocimiento.

El otro lado argumenta que, aunque el conocimiento forma parte del proceso, no constituye el fin en sí mismo, sino un producto del sistema más amplio. Argumenta que la clave del éxito como aprendices reside en fomentar y perfeccionar las destrezas necesarias para ser estudiantes efectivos. Alega que el papel de la escuela consiste en preparar a los alumnos para enfrentarse a los problemas sin fácil solución que encontrarán en el periplo de su vida. El programa de estudios debe ser visto como una experiencia expansiva que engloba cada momento de la vida escolar de un niño. No debería estar constreñido por la noción de horario y períodos para cada asignatura. Es una idea peculiar pensar que el único aprendizaje válido tiene lugar en segmentos de una hora, en un aula amueblada con mesas, frente a las cuales se sitúa un maestro. Este es el campo de los progresistas.

Por supuesto, en realidad, el gran aprendizaje, una educación poderosa, se basa en la adquisición de información, de experiencias y de destrezas. También implica que el conocimiento en sí mismo tenga una definición fija y limitada, que consiste en la adquisición de información y de hechos. Si eso es el conocimiento, entonces puede

resultar muy poco gratificante, a menos que estimule el interés y despierte ecos en la persona. Si no ocurre así, a menudo se convierte en algo pasajero. Por otro lado, si no poseemos un cierto nivel de habilidades básicas, tales como lectura, escritura y aritmética, veremos que resulta difícil desarrollar conceptos, ideas, cognición y un aprendizaje profundo.

Algunas de las mejores explicaciones de cómo encajan las destrezas y el conocimiento en el proceso cognitivo se pueden encontrar en el trabajo realizado en Dinamarca por Kim Vicente y Jens Rasmussen entre finales de los años ochenta y principios de los noventa del pasado siglo. Estos autores, en su trabajo sobre el comportamiento humano (llamado en inglés *Ecological Interface Design*) hacían alusión al marco conceptual de Destrezas, Reglas y Conocimiento (SRK por sus siglas en inglés), elaborado por Rasmussen en 1983 para definir ciertos elementos de la cognición humana. Este marco establece que hay tres formas de absorber y comprender la información:

Nivel de destrezas

Un comportamiento basado en destrezas representa un tipo de conducta que requiere poco o ningún control consciente para realizar o ejecutar una acción, una vez la persona ha interiorizado el proceso. Por ejemplo, montar en bici se considera una conducta de este tipo porque se requiere muy poca atención para controlarla, una vez se ha adquirido la destreza.

Nivel basado en reglas

Un comportamiento basado en reglas se caracteriza por el uso de normas y procedimientos para seleccionar la acción que se debe seguir en una situación laboral que resulta familiar. Las reglas pueden ser un conjunto de instrucciones adquiridas mediante la experiencia, o impartidas por supervisores o por personas con experiencia previa.

Las personas no necesitan conocer los principios que subyacen a un sistema para llevar a cabo este tipo de conducta. Por ejemplo, los hospitales disponen de un conjunto de instrucciones muy establecidas, un procedimiento para emergencias en caso de incendio. Por tanto, cuando alguien ve un fuego, puede seguir los pasos necesarios para garantizar la seguridad de los pacientes sin tener ningún conocimiento de cómo se comporta el fuego.

Nivel basado en el conocimiento

Un comportamiento basado en el conocimiento representa un nivel más avanzado de razonamiento. Se debe emplear este tipo de control cuando la situación es novedosa e inesperada. A las personas se les exige que conozcan los principios y leyes fundamentales por los que se regula el sistema. Puesto que la gente tiene que marcarse metas explícitas basadas en el análisis del sistema que está llevando a cabo en ese momento, normalmente la carga cognitiva es mayor que cuando se usan comportamientos basados en destrezas o en reglas. (J. Rasmussen, 1983, pp. 257-266).

Aunque esto es un resumen de un trabajo complejo y estimulante, ayuda a arrojar luz sobre lo que ha sido un punto muerto interminable y a menudo irresoluble en apariencia. La idea es que una destreza es una función, un proceso que, una vez aprendido, puede aplicarse de manera automática. Tomemos el ejemplo de caminar. Por sí mismo no puede conducir a una persona a cosas más grandes, a nuevos descubrimientos o aprendizajes, pero es un componente vital.

Así, a medida que caminamos, si añadimos el nivel de las reglas, sabemos que es seguro caminar por la acera o por una zona peatonal, mejor que por la calzada. Entonces podemos aplicar esa destreza con cierta seguridad, pero sigue siendo solo caminar. Solamente al añadir el tercer nivel, el conocimiento, es cuando las cosas se ponen interesantes, porque entonces sabemos qué ruta debemos tomar para llegar a la orilla del río, porque recordamos senderos y marcas en el paisaje. Nuestra destreza, nuestras reglas y nuestro conocimiento pueden llevarnos a un lugar donde podemos desarrollar nuevos pensamientos y zambullirnos en nuevas experiencias, y eso nos espoleará para seguir caminando.

Lo cierto es que un nivel sin los otros puede resultar estéril y hasta cierto punto absurdo. Cuando me encontré por primera vez los niveles de Rasmussen, lo que más me sorprendió fue que la mayor parte de las escuelas “tradicionales” no operan en absoluto en el nivel de las destrezas ni en el del conocimiento, sino que lo hacen solo en el de las reglas. Como alumnos, aprendemos la rutina escolar, los procedimientos, los criterios para el éxito y el fracaso, y entonces operamos casi automáticamente en ese nivel. He visto a muchos niños y, de hecho, también a muchos maestros que se mueven exclusivamente en ese nivel. Por tanto, el desafío y el debate verdaderos deben girar en torno a dónde nos situamos como escuelas y a las estrategias que debemos aplicar para trabajar de forma coordinada en los tres niveles.

La Real Sociedad para la Promoción de las Artes, la Industria y el Comercio (RSA por sus siglas en inglés) elaboró en 1999 una visión alternativa de un programa de estudios para el siglo XXI llamado *The Opening Minds New Curriculum* (Nuevo Programa de

Estudios para Mentes Abiertas). Estaba concebido como una reacción contra el Programa Nacional, para entonces ya revisado, pero aún muy prescriptivo y excesivamente detallado. La RSA argumentaba que el Programa Nacional no iba a satisfacer las necesidades de los niños del siglo XXI, pues estaba dominado por un enfoque que primaba la adquisición de conocimiento, lo que perpetuaba la visión victoriana de la educación. Por desgracia, el trabajo de la RSA, de un mérito enorme y una importancia considerable, se derrumbó por las críticas negativas de ciertos miembros de la clase influyente.

Ese proyecto estaba concebido como un enfoque alternativo para chicos de entre 11 y 16 años. Sin embargo, el ambiente, junto con la burla desdeñosa de los funcionarios mal informados que lideraban los planes del Gobierno, derivó en que el proyecto fuera ignorado en gran medida y en que se le restara credibilidad. En consecuencia, durante muchos años se quedó sin usar en la página web de la RSA. Yo lo descubrí en 2002, gracias a cierto trabajo que estaba haciendo con la Innovation Unit.[11]

Se trata de un trabajo tremendamente sugerente y, hoy más que nunca, con una enorme resonancia. El proyecto alega y demuestra que el programa actual de estudios, por su énfasis en los conocimientos, no consigue abordar y desarrollar los niveles significativos de destrezas que nuestros jóvenes necesitan para prosperar en su vida adulta. Incluye secciones no solo sobre el desarrollo de habilidades de aprendizaje, sino también sobre el manejo de gran cantidad de datos, y lo que resulta significativo, sobre una creciente conciencia financiera.

Curiosamente, el material ha sido redescubierto por muchas personas desde la publicación de *Every Child Matters*[12], pues numerosas escuelas han percibido su relevancia y están aplicando sus principios. La página web contiene numerosos estudios de casos y ejemplos, y en su informe de 2009 para el Gobierno del Reino Unido sobre las reformas en el Plan de Estudios de Primaria, *sir* Jim Rose recomendó que las agencias gubernamentales trabajaran en estrecha colaboración con la RSA para elaborar nuevos marcos conceptuales guiados por la adquisición de destrezas.

La visión del trabajo docente ejemplificada por la RSA también se reflejaba en el informe *All our Futures* (*Todas nuestras posibilidades de futuro*), que era el resultado de una investigación encargada por el Gobierno con el fin de explorar la educación, el empleo y la importancia de la creatividad. El informe, cuyo comité estaba presidido por el catedrático *sir* Ken Robinson en 1999, fue elaborado por un grupo de expertos líderes en el campo de la educación, las ciencias, las artes y la industria, y concluía que era necesario desarrollar la creatividad y las artes por medio del Programa de Estudios y que los sistemas de inspección y de formación del profesorado tenían que hacer mayor

hincapié en el fomento de destrezas y competencias que permitieran el desarrollo explícito del proceso creativo en todos nuestros niños y niñas.

Aunque el entonces viceministro de Educación y Trabajo, David Blunkett, respondió al informe en detalle, lo que generó importantes compromisos e iniciativas, en concreto sobre la educación musical y el establecimiento de colaboraciones creativas, en general las recomendaciones clave del informe sobre el Programa de Estudios y Evaluación, formación del profesorado e inspecciones, fueron desoídas. Quizá el momento no fuera muy oportuno, dado que el Ministerio de Educación acababa de concluir una importante revisión del Programa Nacional de Estudios. Quizá las recomendaciones constituían un desafío político demasiado radical. Lo que es importante es que la profesión docente sigue considerando el informe *All our Futures* referente fundamental en la visión de la escuela del futuro. Curiosamente, los importantes compromisos e iniciativas puestos en práctica fueron aplicados en gran medida a través del Ministerio de Cultura, Deporte y Medios de Comunicación, no del de Educación.

Resulta preocupante el hecho de que el Gobierno sea capaz de separar tan limpiamente las destrezas, competencias y experiencias que desarrollan nuestro potencial creativo de lo que ellos consideran que son las prioridades claras del sistema educativo, pero, hasta cierto punto, eso concuerda con las conclusiones de Rasmussen y parece venir a demostrar que el modelo educativo está claramente definido por el nivel de las reglas.

Hace poco leí un libro de Caroline Taggart titulado *I Used to Know That* (*Yo eso me lo sabía*). El libro está lleno de hechos y datos que pasamos nuestros días de escuela intentando aprender y recordar. En la introducción, la autora comenta que había olvidado al menos el 90 % de todo lo que ha incluido en el libro. Me parece que, dado que ha llegado a ser una autora, editora y dueña de una editorial con un inmenso éxito, ¡no le ha ido tan mal a pesar de ese olvido!

Da la sensación de que uno de los mayores problemas en un debate que enfrenta conocimientos y destrezas es que la gente no tiene una comprensión clara del término "conocimiento". Está claro que Rasmussen lo considera, muy lejos de ser un concepto estático, una serie de hechos o compilaciones de información. Como concepto, el término ha tenido una historia compleja y ha sido definido y debatido por figuras como Platón, Aristóteles y Descartes, pero para mí la definición más clara es esta:

> "El conocimiento evoluciona. Por el momento, podemos concebirlo como información externa y explícita acumulada que pertenece a la comunidad, sustentado por momentos de comprensión tácitos intrínsecos que se originan en el interior de individuos que después pueden actuar solos o de forma

cooperativa para controlar su entorno o integrarse en él".
(M. K. Fletcher, Guidelines for Knowledge Management from the Phenomenological Literature –Directrices para el manejo del conocimiento desde la literatura fenomenológica–*, 2002)*

Lo que está claro es que el conocimiento no es una entidad fija y que su adquisición depende de una variedad de destrezas y tipos de inteligencia que contribuyen a procesar la información y las experiencias, recurriendo a contextos anteriores y luego formulando preguntas para encontrar un sentido a esas experiencias e información. Por ejemplo, es un hecho que Ana Bolena fue ejecutada el 19 de mayo de 1536 y eso tiene un interés pasajero para la mayor parte de la gente. Poseer conocimiento en torno a ese hecho requeriría que una persona fuera capaz de comprender el contexto y la razón de esa ejecución y que luego usara dicha información para formarse una opinión. Eso por supuesto requiere hechos, conocimientos y comprensión previos. También requiere, crucialmente, un nivel de interés en los hechos en primer lugar, lo cual implica que deben ser relevantes.

Uno de los aspectos clave de un plan de estudios definido por su contenido, por los hechos, es que genera un debate acalorado sobre qué hechos deberían enseñarse y cuándo. En consecuencia, acabamos cayendo en discusiones intensas y a menudo emotivas sobre quién y qué deberían aprender los alumnos y qué es importante que recuerden. Y así acabamos leyendo titulares de periódico que dicen que los niños ya no van a estudiar la figura de Winston Churchill o que no recuerdan las fechas de la Primera Guerra Mundial.

Lo que quiero decir es que los chicos no deberían conseguir simplemente "saber"; la adquisición de conocimiento no consiste en eso. Lo que queremos es que los niños desarrollen el conocimiento y la comprensión de lo que es un gran líder y de cómo Churchill puso de manifiesto esas cualidades liderando a los aliados. Si por lo que nos obsesionamos es por los hechos y por la habilidad para recordarlos, entonces nuestro sistema seguirá produciendo personas como Caroline Taggarts, gente a la que se le ha olvidado la mayor parte de lo que aprendió en el colegio. En realidad, la adquisición de conocimiento requiere grandes destrezas.

Construir cochecitos

Uno de los proyectos más populares de Tecnología del Diseño que se hace en las escuelas consiste en diseñar y construir cochecitos. Es una tarea que se adapta muy bien

y que encaja en casi todos los temas, pero lo bueno es que los componentes básicos son siempre los mismos. Se parece a un desafío de los que planteaba el programa infantil clásico *Blue Peter*, los materiales son baratos y se pueden reciclar cosas que sobran en casa, algo de cartón, carretes de hilo, cola y un palito de madera. Una vez se domina el arte de la construcción, los cochecitos se pueden convertir en una cuadriga romana, un carro funerario de los Estuardo o una caravana gitana. Es uno de esos proyectos que suelen encantar a los alumnos y que los maestros planean un mes antes de la jornada de padres y madres, porque los resultados lucen mucho.

Las sesiones comienzan con una explicación en profundidad por parte del maestro sobre cómo planificar tu cochecito, en este caso un vehículo para la exploración lunar; qué técnicas usar para pegar y cómo asegurarse de que las sierras de marquetería solo cortan madera y no el dedo. El docente pasará una hora mostrando a los alumnos cómo cortar, pegar y colorear los cochecitos para que queden perfectos. Los chicos se maravillarán de la destreza de su maestro y de su capacidad para construir cosas.

Tras pasar casi una hora demostrando y construyendo, el maestro está casi preparado para permitir que los chicos empiecen a su vez. Tecnología normalmente se extiende a lo largo de dos sesiones por la tarde, porque la mayor parte de los maestros prefieren soportar el desmadre y caos solo una vez por semana, así que hacerlo seguido es siempre la mejor opción y así se termina más rápido. Justo antes de darles un descanso de quince minutos, el maestro, al haber visto una buena oportunidad para que trabajen en equipo, quiere que los chicos formen grupos de cuatro personas.

Así que en los últimos minutos antes del descanso les cuenta el plan y les pregunta, a toda velocidad, para no impedirles que salgan corriendo al patio: "¿Cuál es la mejor manera de trabajar en grupo?". Los chicos responden alzando orgullosos la mano. Se invita a responder a Josh: "Nos turnamos para hablar dentro del grupo, para que todos tengamos la oportunidad de aportar sugerencias sin hacer demasiado ruido". Y con eso puede empezar el descanso y los chicos empiezan a construir al regreso del mismo.

La construcción de un cochecito es divertida y didáctica, pero en la vida futura de nuestros hijos, ¿qué será más importante: hacer un cochecito o aprender de verdad cómo trabajar en grupo y aplicar las destrezas necesarias para construir algo? Saber cómo trabajar en un grupo de manera efectiva requiere un juego complejo de destrezas y habilidades, que se aprenden con el tiempo. Debemos conocer nuestros propios puntos fuertes y débiles e identificarlos también en los demás, entender la mejor manera de comunicarse, saber qué constituye una buena dinámica de grupo y cómo utilizar los puntos fuertes de cada uno de la mejor manera posible. Por ejemplo, el niño parlanchín tiene un papel a la hora de llevar al grupo hacia delante, el niño obsesionado con los detalles se convierte en el que cuestiona, y aquel al que le gustan los diagramas hace

una tabla del grupo y monitoriza el avance del trabajo.

El Programa Nacional no se centra en estas habilidades, ni siquiera requiere que se cubran. Hay una gran proporción de lo que es verdaderamente importante que se deja a la casualidad o se ve como un efecto colateral. Se puede imaginar la potencia de un programa de estudios que colocara en el centro la vida y las habilidades de aprendizaje de los niños, y luego usara los conceptos y la información como herramientas para ejemplificar y proporcionar experiencias pedagógicas.

El sistema educativo está obsesionado con los resultados. Mide la calidad por medio del producto, sin considerar el proceso. En consecuencia, la calidad del viaje se considera secundaria ante la importancia del resultado, por lo que queda poco tiempo para desarrollar el conocimiento en su sentido más genuino. Esto conduce a un enfoque predefinido y estrecho que restringe las posibilidades y nos lleva hasta el modelo en el que habitan nuestros chicos, atascado en su propio cenagal tradicional, anclado en los fantasmas del pasado, en vez de considerar las proyecciones del futuro. Las propias destrezas que sabemos que tenemos que desarrollar y nutrir en nuestros chicos no encajan en un programa de estudios basado en la información y definido por el "o lo sabes o no lo sabes".

En este momento nos encontramos en una de las mayores crisis financieras del mundo, una crisis que va a cambiar la naturaleza del trabajo y del capitalismo para siempre. Muchos expertos consideran que el futuro de Occidente se halla en la promoción de un espíritu emprendedor. Es una opinión que he oído comentar a algunos de los hombres y mujeres de negocios con más éxito del Reino Unido, incluyendo el magnate *sir* Richard Branson, en un discurso que pronunció en Johannesburgo en 2009. El año anterior, dos de los emprendedores que se habían hecho famosos en la serie de televisión de la BBC *Dragon's Den*[13] publicaron sendos libros sobre sus respectivas vidas. En entrevistas que concedieron en ese momento, tanto Duncan Bennetyne como James Caan comentaban lo mismo: ambos habían sido un desastre en la escuela y no se les consideraba inteligentes. ¡Con una fortuna entre ambos de casi medio billón de libras esterlinas, creo que sus maestros se equivocaban!

La información solo puede ser poder, si se poseen las destrezas necesarias para aprovecharla en el desarrollo del viaje educativo de cada uno, convirtiendo los hechos en verdadero conocimiento. Además, el conocimiento solo es poderoso si es importante para una persona y su entorno, de otro modo se convierte en algo banal. En teoría, en el futuro, si nuestro sistema permanece inalterado en gran medida, nuestros chicos podrían llegar a ser muy buenos jugadores de Trivial, pero lo que necesitamos es formar a líderes innovadores y pensadores creativos, no a expertos en datos banales.

Lo que hace falta es un programa de estudios que avance hacia ese objetivo;

tenemos que superar el nivel de las reglas de Rasmussen para generar un conjunto de destrezas y conocimientos relevantes, de forma que apliquemos el conocimiento en contextos que estimulan la imaginación y generan el deseo de ir más allá. Después de todo, los vehículos lunares no servirían de nada sin la creatividad, la innovación y la aplicación de la destreza, el pensamiento creativo y la capacidad para preguntar "¿Y qué pasaría si...?", que condujeron a la exploración del espacio.

---

11 Unidad de Innovación, una organización que formó parte del Ministerio de Educación británico hasta 2006, en que se convirtió en una empresa social independiente, siempre con la innovación como eje central. (Nota de la T.)

---

12 *Cada niño importa*, iniciativa gubernamental para Inglaterra y Gales lanzada en 2003 relativa a la infancia y a todos los aspectos relacionados con su educación y su cuidado. (Nota de la T.)

---

13 Literalmente, *En la guarida del dragón*. Programa de la BBC (aunque hay versiones en muchísimos otros países del mundo y procede originalmente de Japón) con formato de *reality* en el que futuros empresarios tienen que intentar vender sus ideas de negocio para conseguir inversores que acepten financiarles. (Nota de la T.)

Capítulo siete

El mundo más allá de los muros de la escuela

Crear contextos reales para el aprendizaje

> La escuela verdaderamente grande es la que reconoce que no alberga la fuente de todo conocimiento, mantenido a buen recaudo más allá de una verja que solo los elegidos pueden cruzar. Es la que se da cuenta de que es un delta del que fluyen muchos afluentes para que todos los exploren.

Tanto si nos gusta como si no, el mundo ha cambiado y también han cambiado los niños. El elemento fundamental de ese cambio entre el "ahora" y el "antes" es el grado de exposición al mundo que tienen los chicos hoy día, como resultado de la expansión de los medios de comunicación de masas. No todo es bueno; de hecho, una parte considerable resulta muy preocupante. Por desgracia, la infancia parece haber desaparecido en muchos aspectos. Nuestros hijos son conscientes de muchas más cosas del mundo que les rodea de lo que fuimos nosotros u otras generaciones precedentes. Tienen acceso a niveles de conocimiento y a experiencias que eran inalcanzables para nosotros hasta bien entrada la edad adulta. También se mueven en niveles de renta disponible más altos de los que tuvimos nosotros, algo de lo que son muy conscientes las agencias publicitarias y quienes las contratan.

Nuestros hijos desean intensamente ser adultos y, como todos los chicos de cada generación, imitan las acciones de sus modelos para parecer maduros y adultos. En mi generación, el cigarrillo, y a veces un poco de alcohol, era el símbolo de que se era mayor. Los problemas causados por la evolución de las tendencias y tecnologías mediáticas son enormes, pero también sabemos que es imposible volver atrás.

Se ha abierto la caja de Pandora y no es posible volver a cerrarla. No podemos ignorar ese mundo cambiante ni intentar esconderlo. Nuestros jóvenes se han convertido en individuos con tal conciencia de sí mismos que hacer eso genera nuevos tabúes y, como ya sabemos todos, no hay nada más apetecible para una mente joven que el desafío que presenta romper tabúes definidos por los adultos.

Vivimos en un mundo en el que una adolescente rubia y guapa puede entrar en una casa llena de cámaras siendo una perfecta desconocida, y salir de allí pocas semanas después convertida en una superestrella, supuestamente habiendo ganado un millón de

libras y con un contrato para trabajar como modelo. Artículos recientes en la prensa, incluido uno del *Manchester Evening News* titulado "Naked Ambition Rubs Off on Teenagers" ("El deseo de desnudarse se contagia entre los adolescentes") y otro del *Daily Mail* titulado "We Want to Be Jordan" ("Queremos ser como Jordan") del 17 de julio de 2008 calculaban que aproximadamente dos tercios de las adolescentes aspiran a convertirse en modelos de las que posan "ligeras de ropa". Vivimos en un mundo donde algunos de nuestros chicos creen que la falta de educación, sumada a la violencia y el consumo de drogas, es la forma suprema de expresarse y mostrar rebeldía.

No podemos ignorar las influencias que reciben nuestros jóvenes. Claramente no va a bastar con decirles que las eviten y tener la esperanza de convencerles de su error. Debemos hacer más, mucho más, para ayudarles a comprender el mundo en el que están creciendo.

Ese mundo no solo está lleno de peligros, sino también de muchas experiencias que, si se viven bien, pueden elevar el desarrollo infantil y el aprendizaje a nuevas cotas. Es responsabilidad nuestra, como educadores y como padres, esforzarnos para encontrar las rutas positivas que no solo contribuyan a preparar a nuestros hijos para moverse por los campos de minas, sino que les ayuden a contextualizar su lugar en esos campos.

En la escuela podemos ignorar el mundo moderno bajo nuestra propia responsabilidad, cumpliendo el expediente en lo que respecta al cambio tecnológico con porcentajes de ordenadores y aparatos interesantes. Hemos obligado a los chicos a dejar sus intereses y su cultura entre los muros de la escuela. Algunos sectores de la sociedad esperan que, al seguir un programa tradicional de estudios, podamos mostrar a los chicos lo equivocados que están y la futilidad de su cultura cambiante.

Alistair Smith, fundador de la consultoría educativa ALITE y uno de los más eminentes expertos mundiales en desarrollo educativo infantil y en la cultura de los medios, me avisó de una cita maravillosa que ilustra muy bien el problema que tenemos delante. Procede de un artículo del *Daily Mail* de 2005. El artículo se lamentaba del hecho de que algunas escuelas estaban presionando para que los cursos de Estudios de Medios de Comunicación se impartieran a nivel de GCSE[14] y A Level[15], con el mismo fervor que la asignatura tradicional de Literatura inglesa. El artículo, escrito por Sarah Harris, contiene una cita del entonces director de la Campaign for Real English (Campaña para un Inglés Auténtico), Nick Seaton:

> "Estudios de Medios de Comunicación es sin duda una asignatura *Mickey Mouse*, una *maría*", declaró. "Obviamente, esta materia está diseñada para atraer a los alumnos y que les resulte amena, pero es improbable que les sirva de mucho en su vida posterior. Un cierto conocimiento de los clásicos es esencial para todo el

mundo, si han de alcanzar el éxito en la vida".
("Schools Axe English Lit for Soft Media Studies", The Daily Mail*, 12 de junio de 2005)*

¿No es Mickey Mouse uno de los símbolos de marca más reconocidos y reverenciados de los siglos XX y XXI? De hecho, ¿no es un clásico por derecho propio? ¡Ojalá mi hija fuera capaz de crear el siguiente Mickey Mouse!

Las destrezas básicas siguen siendo un fundamento importante

Yo no discuto que los clásicos tengan su valor y su interés. Nos pueden transportar a otros mundos, estimular nuestro pensamiento y poner de manifiesto la riqueza y diversidad del lenguaje a lo largo del planeta. Sin embargo, yo añadiría también que los nuevos medios de comunicación y la comprensión de esos medios posee una relevancia mucho más inmediata para nuestros hijos y su futuro. Puede que no nos sintamos cómodos con el hecho de que hoy día nuestro mundo esté controlado por los medios, pero así es como son las cosas. Internet ha cambiado el planeta de forma irreversible.

La única forma en que podemos garantizar que en general la extraordinaria evolución y desarrollo de nuestro planeta y sus nuevos recursos tecnológicos se usen para el bien es asegurarnos de que nuestros hijos los comprenden y saben cómo usarlos de forma constructiva. Descartarlos por intrascendentes, como si fueran una moda

pasajera del patio de juegos, es extremadamente irresponsable, miope y claramente peligroso.

En muchos aspectos, esto nos lleva al quid de nuestra cuestión. La educación y las decisiones cruciales en torno a su futuro son tomadas en gran medida por funcionarios, que se basan en su interpretación de la opinión pública. Es fácil etiquetar todo lo que no se comprende o para lo que no se ve la necesidad en la vida como algo accesorio, peligroso y que hay que evitar. El desafío es aceptar el futuro y utilizarlo para impulsar a las nuevas generaciones, a fin de que consigan llevar a cabo cosas buenas y mejoren el mundo en que habitan.

Hace poco vi una noticia maravillosa en el telediario de la BBC sobre un jubilado que, tras haber descubierto los *blogs* y la posibilidad de insertar vídeos en ellos, estaba usando ese medio como plataforma para manifestar y compartir sus recuerdos y pensamientos sobre el mundo que le rodea. Había conseguido muchísimos seguidores, pues su *blog* había recibido más de medio millón de visitas en unas pocas semanas. Muchos de sus mayores fans tenían menos de veintiún años.

Nadie dice que los clásicos ya no tengan valor, o que las habilidades tradicionales carezcan de interés, pero muchas metodologías tradicionales se han quedado anticuadas.

Nuestros chicos proceden de la generación digital, de alta definición, que consume a demanda, y sin embargo nuestra enseñanza y nuestro programa de estudios siguen siendo de catorce pulgadas, en blanco y negro y con sonido mono.

Nada ilustra mejor esto que el uso de la tecnología en nuestras escuelas. Aquí también las decisiones y la influencia en lo que deberían usar nuestros centros se originan en el tipo de persona que es como nuestro tío favorito, ese miembro de la familia que sigue maravillándose ante el reloj digital. Estos "expertos" ven cosas como proyectores y pizarras interactivas y proclaman que son el futuro del aprendizaje. Nos han dicho que porcentajes de ordenadores de uno por cada siete alumnos o por cada cuatro son el futuro, que salas de ordenadores muy bien equipadas y provistas con banda ancha van a revolucionar nuestro sistema y a embelesar a nuestros alumnos con una tecnología que les va a atraer a la experiencia del aprendizaje. Se nos informa de que en la actualidad las escuelas del Reino Unido gastan más de medio billón de libras al año en equipos informáticos. ¿Pero han visto a nuestros hijos hace poco? Ellos operan con teléfonos móviles "bien cargaditos" de aplicaciones que les permiten no solo acceder a vídeo, sino también ver sus programas de televisión favoritos, entrar en internet cuando les apetece, almacenar miles de sus canciones preferidas y enviarse mensajes por *bluetooth* de un lado a otro del aula, entre otras cosas.

Hace diez años, puede que nuestros hijos se hubieran sentido deslumbrados, pero

hoy día nosotros estamos bastante por detrás en cuestión de capacidad tecnológica. La capacidad de los ordenadores que manejan es mayor que la de los sistemas que enviaron al hombre al espacio. No deberíamos abolir esa tecnología de nuestras escuelas. Hace poco escuché una cita muy buena, de un chaval que comentaba: "Dejad de intentar enseñarnos TIC. Sabemos más que vosotros, ¡a ver si os enteráis de una vez!".

Al usar la cultura de nuestros hijos y las tecnologías que ellos comprenden, podríamos transformar nuestro sistema e impulsar la educación hacia el futuro. En su libro *Everything Bad is Good for You* (*Todo lo malo es bueno para ti*), Steven Johnson defiende que programas como *Los Simpson* se basan en las mismas complejidades que algunos de los grandes clásicos a los que aludía Nick Seaton. Están llenos de inferencias sutiles e irónicas, hacen una parodia de la sociedad moderna y están llenos de humor, y por eso disfrutan de una popularidad asombrosa. El verdadero triunfo es que gustan a generaciones diversas. Imaginemos ahora el aprendizaje que implicaría para nuestros hijos enseñarles cómo se consiguió todo eso.

La distribución de párrafos: que sea algo real, que importe

En la vida de un maestro hay ciertos conceptos que le llenan de temor, momentos dentro del programa esencial de estudios que le hacen tirarse de los pelos. Entre ellos, enseñar cómo se distribuyen los párrafos en un texto ocupa uno de los puestos más altos. Los párrafos siempre han sido un concepto abstracto para los alumnos, pero como los chicos de ahora leen menos, el concepto se va haciendo cada vez más distante.

Comprendida dentro de la hora de *Literacy*, la distribución de párrafos depende mucho de unos textos dados para ejemplificar la estrategia. Para los alumnos, el asunto se reduce a una habilidad técnica, a la que no le ven ni sentido ni beneficio. Sin embargo, enseguida se convierten en expertos, gracias a su comprensión de las reglas del juego. Nuestros chicos ven textos interminables donde los párrafos vienen definidos por un espacio más amplio en blanco y la sangría en la primera línea.

Enseguida se dan cuenta de que hay un aspecto visual, que para ellos define el párrafo, y rápidamente les parece que han encontrado un atajo para dominar la técnica. Orgullosos, te cuentan que usan párrafos. En su mente, usan la clave visual, ponen cuatro o cinco líneas de texto, que les parece adecuado como longitud para un párrafo, y visualmente dejan un espacio al final para consolidar la imagen. "Muchas gracias", piensa el chaval: "una cara sonriente y un par de puntos para el equipo y podemos pasar a los dos puntos".

Por desgracia, esta es la visión que la mayor parte de los chicos tiene del mundo

crepuscular que es la gramática y la puntuación. No se enseña de formas que les ayuden a entender su contexto o su finalidad. Usamos unos textos y unos libros fijos decididos por "expertos" para facilitarles la comprensión. Los problemas surgen en este punto: en primer lugar, decirle a un chaval que es algo estupendo, porque que sea estupendo no ayuda. Para la mayoría, casi todos los textos resultan lejanos y no valen la pena, así que ven la distribución de párrafos como una habilidad que no sirve de nada, porque no van a escribir libros nunca. En segundo lugar, los chicos sí entienden el concepto abstracto de los párrafos, lo que pasa es que sencillamente no se dan cuenta, y lo que es peor, nosotros tampoco.

Pensemos, por ejemplo, en un episodio de la serie *Eastenders*, o de cualquier otra telenovela de éxito. Nos guste o no, la amplia mayoría de nuestros hijos está enganchada. Si usáramos un fragmento de quince minutos y lo paráramos cada vez que las cámaras cambian de una escena a otra y les preguntáramos por qué hace eso la cámara, los chavales nos mirarían como si fuéramos tontos, sonreirían de esa manera que sonríen ellos y nos dirían que la cámara se ha movido porque estamos viendo una parte distinta de la historia con personajes diferentes. Es decir, les decimos, hemos cambiado el foco para las personas que ven la serie y el cambio de cámara nos ha ayudado a comprender que ahora estamos con otra cosa distinta. "Eso –intervienen nuestros alumnos con suficiencia– nos han enseñado algo".

"Al escribir", podemos explicarles, "no se pueden usar cámaras para ayudar al lector, así que usamos párrafos para realizar la misma función. La próxima vez que cuentes una historia por escrito, piensa si deseas ayudar al lector a cambiar de foco cuando empiezas una nueva sección del relato, o cuando vuelves a un hecho anterior. Deja una línea vacía en el punto en que esperarías que la cámara te llevara a otro sitio". "Ah, vale, ahora lo pillamos", replican los alumnos. "¿Por qué no nos habías dicho eso desde el principio?".

La mafia de la sala de profesores

Todas las escuelas los tienen, esos maestros que están seguros de que los chicos van a por ellos, convencidos de que los chavales no entienden aposta. Se les ve sobre todo en la sala de profesores, a menudo los viernes a la hora de la comida. Casi todos los profesores han caído agotados para un breve descanso de quince minutos, el tiempo de comerse a toda pastilla un bocadillo y centrar la mente en la sesión semanal de cierre. Las buenas intenciones de toda la semana de atenerse al biscote de centeno y al descafeinado han dado paso al pastel medicinal de chocolate y al Nescafé de muchos

octanos. Un maestro ha empezado a hablar del idílico fin de semana en compañía solo de personas adultas, cuando los capos de la mafia se anuncian…

Se abre la puerta de un golpe, un profundo suspiro llena la sala y la figura de la puerta eclipsa la luz. El resto se miran unos a otros con un aire desafiante que dice: "¡No se te ocurra preguntarle qué pasa!". Con creciente frustración, el capo mafioso se dirige con su tensión hacia la máquina del té y del café y procede a prepararse la taza de café más ruidosa jamás vista. El ruido del metal sobre la porcelana es como la tortura china de la gota de agua, hasta que al final alguien se viene abajo, desesperado por que acabe el castigo. "¿Qué pasa?", pregunta con insincera preocupación. El capo mafioso se gira y estalla como un rifle de alto calibre: "¡Esos pequeños monstruos van a acabar conmigo!". Por la sala circulan sonrisas esperanzadas, pero el capo está demasiado tenso para darse cuenta: "¡Me he pasado toda la semana con el punto y aparte y las mayúsculas. Hemos hecho un ejercicio tras otro. Ayer lo habían pillado. Hoy, hoy, hemos hecho una redacción libre y ni uno solo de ellos ha puesto ni un punto y aparte ni una mayúscula por ningún sitio".

El capo mafioso personifica el problema: enseñamos en bloques fijos, información, habilidades y conceptos ceñidos en secciones definidas. Nosotros, como maestros, estamos impartiendo un programa de estudios lleno de breves titulares y experiencias que no significan nada para nuestros alumnos. El volumen mismo no nos permite el tiempo necesario para mezclar los ingredientes, para juntarlos y mezclarlos de forma que el conjunto tenga sentido. Es un poco como decir a los chavales que la levadura es importante para elaborar pan, pero sin explicar cómo se usa en ese proceso. Quizá, directamente, los chicos no ven la necesidad de saber nada sobre la levadura porque compran el pan crujiente en el súper, calentito y listo para comer.

Para nuestros hijos, el aprendizaje es algo que se hace en la escuela. De alguna manera es un juego de rol, una fantasía, una distracción de su vida real. Cuando miran hacia fuera, más allá de los muros de la escuela, no ven horarios, asignaturas, párrafos y puntos y aparte; ven un mundo enorme, rutilante y confuso. No comprenden cómo al implicarse con el de dentro pueden comprender el de fuera. Les parece que dejan la vida real al otro lado de la puerta de entrada de la escuela. Nuestro trabajo es impulsar la escuela hacia delante, para que nuestros chicos la vean como una parte de su vida de verdad.

---

14 GSCE: *General Certificate of Secondary Education*, o Certificado General de Enseñanza Secundaria. Es una cualificación académica que se concede para asignaturas individuales tras un examen que los estudiantes hacen entre los 14 y los 16 años en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. El equivalente escocés se llama *Standard Grade*.

(Nota de la T.)

---

15 A Level: *Advanced Level General Certificate of Education*, o Certificado de Nivel Avanzado General de Educación. Es una cualificación académica que se prepara durante dos años y que mide si un alumno es válido para la educación universitaria. Normalmente se requieren tres A Levels en asignaturas relevantes para los estudios a cursar. Se utiliza este sistema en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (el equivalente escocés es *Higher* y *Advanced Higher*). (Nota de la T.)

Capítulo ocho

El modelo industrial de escolarización
Por qué nuestro sistema está anticuado

> Nuestros hijos son algo orgánico, no son máquinas. La productividad no se incrementa porque hagamos que la cadena de producción funcione con mayor rapidez ni porque establezcamos objetivos de producción más altos.

Bueno, pues aquí estamos en los primeros años del siglo XXI, trabajando con un programa de estudios basado en un modelo que tiene por lo menos doscientos años de antigüedad. Definimos nuestras experiencias educativas por asignatura: Música, Arte, Historia, Inglés, Educación religiosa, Geografía, Ciencias, Matemáticas, PE, Lenguas extranjeras. De vez en cuando nos ponemos modernos y añadimos algo "actual" como TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o Educación Personal y Social para la Salud y la Ciudadanía (PSHCE por sus siglas en inglés), o les cambiamos el nombre a otras, para usar denominaciones más pegadizas: en lugar de Matemáticas, *Numeracy*; *Literacy* en vez de Inglés.

Pero en lo esencial el mundo sigue girando y nosotros aprendemos sobre la vida y los desafíos de nuestro futuro en pequeños bocaditos clasificados por temas. Nuestros días están definidos por el horario, predecibles y ordenados. A veces, si tenemos suerte y normalmente hacia el final del trimestre, nos toca algo distinto, como un grupo de teatro que viene a hacer una obra sobre el reciclaje, lo que significa que no hay *Literacy* o *Numeracy* el miércoles por la mañana.

Este mundo posee una jerarquía, como explica *sir* Ken Robinson en su libro *Out of Our Minds*. Si se nos desafía a que coloquemos las asignaturas por orden de importancia, todos acabaremos con resultados similares: Inglés y Matemáticas arriba, EF y Música abajo. ¿Por qué? ¿No están todas relacionadas? Para hacer bien una de ellas, tienes que hacer bien las otras. La música de los Beatles estaría a medio terminar sin las letras, las letras serían aburridas sin la música, música que viene definida por los ritmos y la repetición, y que se hace racional por medio de una comprensión de las matemáticas.

Cuando te diriges al trabajo por las mañanas, en el coche o en tren, y escuchas las noticias locales, ¿dice el locutor: "En Matemáticas hoy, los precios de las acciones han caído un 6 %, y en Educación religiosa, el obispo de Westminster ha manifestado su preocupación por la reducción en la asistencia a la iglesia"?

Cuando llegas al trabajo, ¿tu horario laboral está dividido por asignaturas?

– 9.30: Reunión con MD, llevar habilidades orales y escritas en Inglés.

– 10.30: Informar de la campaña publicitaria. Usar cuaderno de Arte.

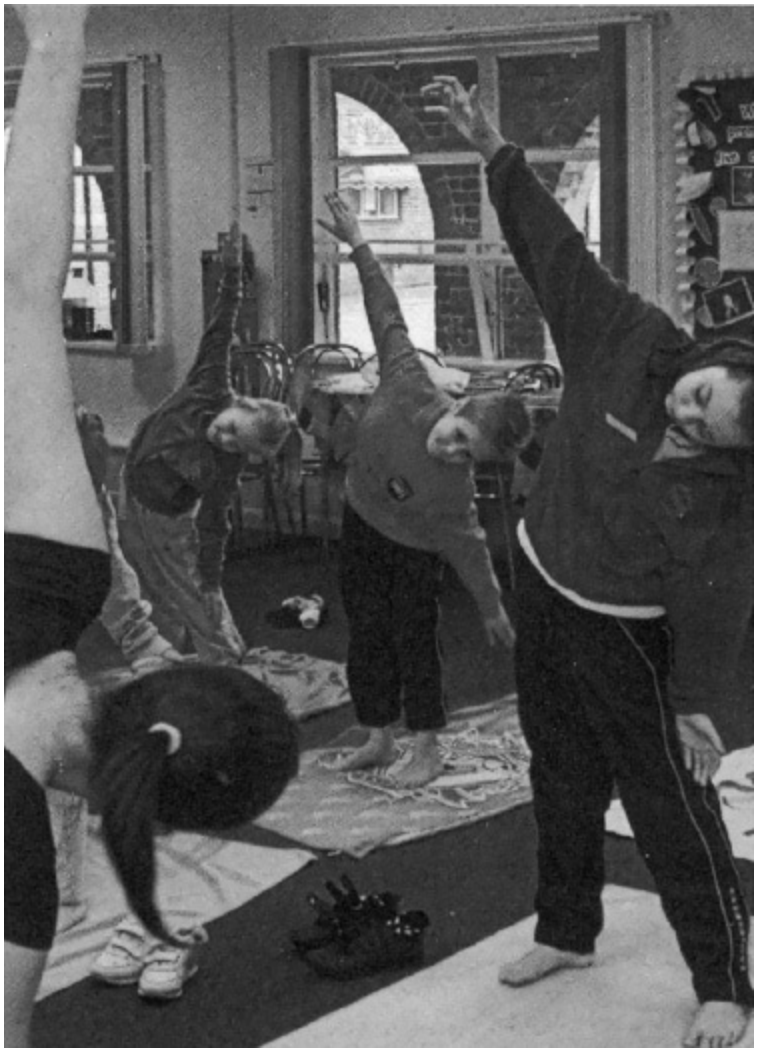
La reunión de después de comer nos plantea un problema porque es con el departamento de Recursos Humanos sobre una propuesta de recortes de personal. ¿Dónde cae, en *Numeracy*, PSHCE, *Literacy* o TIC?

Quizá la respuesta al futuro nos está ya mirando a la cara.

Los entornos de aprendizaje con mayor potencia de nuestras escuelas en este momento se pueden encontrar en la escolarización de nuestros niños más pequeños, lo que se llama *Foundation Stage* (etapa fundamental, preparatoria), que comprende las clases de *Nursery* (Guardería) y *Reception* (Acogida, recepción), para niños y niñas de entre tres y cinco años. Esta etapa funciona según un programa muy distinto del Programa Nacional de Estudios, basado en torno a temas clave del aprendizaje:

- Desarrollo personal, social y emocional.
- Comunicación, Lenguaje y *Literacy*.
- Resolución de problemas, Razonamiento y *Numeracy*.
- Conocimiento y comprensión del mundo.
- Desarrollo físico.
- Desarrollo creativo.

En consecuencia, a los niños se les proporcionan amplias oportunidades de aprender, a menudo basadas en juegos de rol, que engloban las destrezas requeridas a lo largo del proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, un tema clave puede ser la salud y la forma física, y los niños tendrán planeadas actividades que envuelven todas las asignaturas tradicionales en una experiencia contextualizada. De esa manera, el desarrollo físico implica que los niños y niñas hagan ejercicio con un vídeo de Jane Fonda, que diseñen su propio cartel para promover la forma física y que cuenten el número de pasos que usa Jane Fonda en sus tablas de ejercicios.



El ejercicio físico se puede incorporar de manera creativa a todas las áreas del currículum

Los centros mejor gestionados entre los que imparten *Foundation Stage* son una alegría para los ojos y ejemplifican las mejores plataformas de aprendizaje. No es solo que los niños y niñas estén contentos, sino que demuestran seguridad en sí mismos, son autónomos, creativos y resilientes; capaces de formular hipótesis, investigar y aprender a una velocidad extraordinaria. En resumen, todo lo que un maestro de cualquier etapa podría desear de sus alumnos.

Nos alejamos de este modelo cuando los niños llegan a los cinco años y se dirigen hacia "entornos de aprendizaje apropiados", con pupitres y sillas y horarios definidos por asignaturas separadas. Posteriormente este sistema se refina, de manera que cuando los niños cumplen los siete años ya te pueden contar lo que harán el jueves dentro de dos semanas a las diez y cuarto de la mañana. No solo eso, sino que la estructura de las clases se ha hecho tan prescriptiva, gracias al peso de los marcos conceptuales del Gobierno, que los niños podrán decirte exactamente dónde estarán sentados y con qué

parte de la lección estarán ocupados.

"Mamá, si son las diez y cuarto, estaremos en clase de *Literacy*, justo a punto de pasar de la actividad individual a la plenaria, que es la parte en que el profesor nos pide que salgamos a la pizarra y le contemos a la clase lo que hemos hecho y aprendido en la clase de hoy. Pero yo no voy a hacer eso, yo estaré en el tapiz escuchando, porque los jueves le toca al grupo Mariposas hablar de su trabajo y yo estoy en Luciérnagas".

Para cuando los niños cumplen los once años, ya se enfrentan a un cansancio estructural provocado por la monotonía de lo predecible. Y así continúa a lo largo de la Secundaria, se va convirtiendo cada vez más en una serie de clases definidas, divorciadas unas de otras. ¿Por qué sigue estando estructurado de ese modo nuestro modelo? En épocas recientes ha habido intentos de cambiar esta situación. Las revisiones de los programas de estudios de Primaria y Secundaria llevadas a cabo en los últimos años tenían por objeto cuestionar la estructura de las asignaturas y el formato de las materias separadas e independientes, pero en realidad esas revisiones nunca han sido defendidas a nivel gubernamental.

Aprender debería ser un recorrido de expansión, personal e impredecible. El ejemplo perfecto son los motores de búsqueda de internet: buscamos algo en Google y nos fascinan tanto los nuevos hilos que nos depara esa primera búsqueda que, tras una hora de exploración, nos hemos olvidado de lo que estábamos buscando al comienzo. Claro, ideológicamente sabemos que esto sería maravilloso, pero en realidad estamos constreñidos y moldeados por los sistemas de exámenes que nos obligan a seguir rutas estrechas y cerradas... "Vete y explora el mundo todo lo que quieras, pero tienes que estar de vuelta en casa para la cena, y espero que envíes postales desde China y Nueva Zelanda".

Soy consciente de que esto se está convirtiendo en un tema recurrente, pero la actual obsesión política por los resultados numéricos y las tablas clasificatorias está teniendo un efecto muy real en la calidad de la educación de nuestros hijos, y no en el sentido que nos dice el Gobierno. Los centros están tan maniatados por el impacto de esos datos estadísticos que en Inglaterra las escuelas están educando en un ambiente de miedo.

Yo creo firmemente en la necesidad de rendir cuentas y en el derecho de padres y madres a comprender la calidad de la experiencia que reciben sus hijos e hijas. Nuestros hijos disponen solo de una oportunidad, cada día es muy preciado porque no regresará nunca, así que debe estar lleno de oportunidades y de la alegría del descubrimiento. Nuestros hijos son la parte más valiosa de nuestra vida y tenemos el derecho de saber que cada uno de ellos está recibiendo la mejor base y una enseñanza de la mejor calidad posible.

Resulta irónico que el régimen de exámenes impuesto y la enorme cantidad de datos que genera no estén teniendo ese efecto, sino el contrario. Lo que sí hace, sin embargo, es emplear de manera provechosa a miles de personas y costar enormes cantidades de dinero que, invertidas directamente en las escuelas, podrían tener un efecto significativo. Por ejemplo, en 2009 el contrato para el examen de los niños y niñas de once años es probable que rondara los 26 millones de libras.

No son solo los centros los que están sufriendo como resultado de este sistema. Por los efectos de la presión, las autoridades locales se ven forzadas a lograr los objetivos marcados para su comunidad, lo que a su vez implica que la mayor parte de sus recursos y asesoramiento se dedica a recomendaciones a corto plazo, a fin de que mejoren los resultados. Hace algunos años me contrató una autoridad local y mis instrucciones eran trabajar con los maestros que se ocupaban de los niños en edad de hacer el examen y proporcionarles técnicas para mejorar los resultados cuando concluyera ese año académico. Por desgracia, este tipo de trabajo no redunda en el beneficio a largo plazo de nuestros niños, solo sirve para alimentar las estadísticas.

No escribo este libro como una declaración política con el fin de condenar las políticas de una ideología en favor de las de otra. Creo que esta obsesión se remonta a varias generaciones y no entiende de colores políticos. Hay algunas señales de que las cosas quizá cambien, pero pase lo que pase, los políticos deben darse cuenta de que la política educativa no debe estar diseñada en función de la producción de datos, sino en función del desarrollo de los chicos y chicas.

Todo el régimen de exámenes en Primaria ha sido extraordinario. Como justificación del proceso, un Gobierno tras otro ha señalado la dramática mejora de los resultados desde que se introdujo el sistema por primera vez a comienzos de la década de los noventa del siglo pasado. Sin embargo, lo que sucede es que las escuelas han aprendido "las reglas del juego". Cuando sometimos a nuestros niños por primera vez a los test, no sabíamos qué esperar como maestros y, por tanto, hasta cierto punto, nuestros alumnos fueron a las pruebas "a ciegas". Por consiguiente, durante los primeros dos años, nuestros chicos sacaron malas notas y poco más del cincuenta por ciento logró niveles aceptables. A medida que nosotros, los maestros, nos fuimos acostumbrando al formato de las pruebas, fuimos capaces de entrenar a nuestros alumnos para hacerlas, como ratones de laboratorio.

Entonces el Gobierno comenzó a formarnos de manera específica para que entrenáramos a los niños para realizar las pruebas, invirtiendo una fortuna en "clases de refuerzo" y programas especializados. No hay duda de que los resultados de los exámenes han mejorado de manera espectacular y de que los centros, los maestros y los alumnos han trabajado muy duro para que eso sucediera. Lo que es muy cuestionable es

qué proporción de esa mejora es atribuible a la calidad del aprendizaje y de la experiencia educativa. Lo que es cierto es que hemos mejorado las técnicas de examen y que hemos preparado mejor a nuestros alumnos para efectuar las pruebas.

Hace años asistí a una reunión con el entonces secretario de Estado para Estándares Educativos, David Miliband, en la que se le pidió que definiera estándares en términos escolares. Contestó que los estándares tenían que ver con preparar a los alumnos para ser ciudadanos cabales en el futuro. Tenía toda la razón, pero los estándares se definen por los exámenes, y las tablas clasificatorias no miden de ninguna manera el éxito de una escuela en estos campos. Si se entra en cualquier aula de seis años del país, en los meses de marzo o abril, se puede ver a alumnos que dedican cada hora del horario a preparar los exámenes. En realidad, ni los alumnos ni el maestro podrían explicar el beneficio pedagógico de tal dedicación.

Sucesivos gobiernos nos han vendido un mito educativo que ha llevado a que algunas de las escuelas que obtienen mejores resultados en las tablas proporcionen algunas de las peores experiencias didácticas para nuestros hijos, solo por obedecer las reglas del juego. He oído a asesores de autoridades locales ordenar a centros escolares que cancelaran obras de teatro, eventos deportivos y excursiones, a fin de que pasaran más tiempo preparando a los niños para los exámenes.

Aunque vivimos en un mundo en que se ha prohibido el castigo corporal para los alumnos, el Gobierno ha descubierto nuevas varas con las que golpearlos.

¿Cuáles son las alternativas, entonces? En primer lugar, claro, está Ofsted, la agencia pública para inspección escolar, que también tiene las manos atadas por el hecho de que sus juicios deben estar refrendados por los datos. En una de las inspecciones que recibimos, el equipo emitió un veredicto sobre la calidad de nuestras clases de Ciencias basado en resultados del curso anterior, más que en la calidad de la enseñanza en el momento de la visita. Como resultado, decretaron que Ciencias tenía que mejorar. Una semana después recibimos los últimos datos de los exámenes que mostraban que el 100 % de nuestros alumnos había alcanzado los niveles exigidos, lo que hizo instantáneamente que el juicio de la inspección careciera de valor. Si se lleva a cabo de la manera adecuada, la inspección es una manera excelente de hacer un seguimiento del proceso, en especial si se elimina la dependencia de los datos escuetos. Así que una posible solución radica en encontrar una forma alternativa de medir los datos.

Los propios gobiernos son cada vez más conscientes de los problemas existentes en el modelo, pero también ellos se encuentran atrapados en un círculo vicioso. La inversión en el sistema de exámenes ha sido, y sigue siendo, enorme. Esa inversión ha sido tanto financiera como política. Se dan cuenta de que el sistema está reprimiendo el auténtico desarrollo escolar y por medio de documentos y estrategias introducidas en los

últimos diez años, tales como *Excellence and Enjoyment* (Excelencia y Disfrute), *Personalized Learning* (Aprendizaje personalizado) y, de manera más significativa, *Every Child Matters* (Cada niño importa), están intentando animar a las escuelas a que desarrollen un pensamiento más expansivo.

El problema es que, con el actual sistema de pruebas tal como está concebido, los centros solo pueden llegar hasta un cierto punto. El Gobierno está obsesionado con los exámenes porque cree que el público votante está obsesionado con los exámenes y con las tablas de resultados. Yo difiero. Como padre y como maestro, hablo con cientos de padres a los que no les gusta el sistema de pruebas y el efecto que ha tenido en los centros.

En una encuesta publicada en febrero de 2009 por la Asociación Nacional de Directores de Escuela, el 85 % de los 10 000 padres entrevistados declararon que querían que se acabara con las SAT (Pruebas de Aptitud Escolar). El nivel más alto de apoyo a las SAT por parte de los padres hasta la fecha data de una encuesta MORI realizada con menos de 1000 padres y publicada en abril de 2009, en que solo el 44 % de los encuestados aprobaba el régimen de exámenes. Sí, los padres quieren que haya una rendición de cuentas, pero desean medidas reales que animen a los centros a desarrollarse de manera adecuada.

Me gustaría ver una manera más gradual de abordar la evaluación del alumnado, basada en la adquisición de destrezas y competencias. En otras palabras, ¿cómo funciona mi hijo a la hora de trabajar en equipo? ¿Cómo se comunica usando una variedad de medios? ¿Cómo entiende el manejo del dinero? ¿Qué estrategias aplica a la resolución de problemas? ¿Cómo reacciona ante las dificultades? ¿Cómo entiende su propia actuación? La idea es que, a medida que los alumnos demuestran el uso de cada destreza, se vayan adquiriendo puntos acreditativos. Me gustaría diseñar un sistema en el que cada alumno fuera compilando un portfolio de destrezas y competencias, cada una con una puntuación, que luego podría medirse para analizar la actuación del alumno en cuestión y también usarse en la comparación de datos. Por supuesto, el proceso incluiría el análisis de habilidades básicas y fundamentales, Aritmética y Lectoescritura, pero sería mucho más amplio y tendría en cuenta la habilidad para aplicar estas destrezas en una amplia gama de supuestos y situaciones.

Nuestro modelo actual da por sentado que todos los chicos deberían ser iguales, alcanzar los mismos estadios de aprendizaje a la misma edad, ser capaces de hacer las mismas cosas al mismo tiempo, saber las mismas “cosas” y compartir los mismos intereses. Personalizar el sistema implica algo completamente diferente. Busca desarrollar habilidades fundamentales para que los chicos luego las diversifiquen y las desarrollen en su propio recorrido individual. ¿Quién fue el que dijo que todos los chicos

y chicas de once años deben llegar al Nivel 4 o 5[16]? Algunos niños alcanzan ese nivel mucho antes; otros, un poco más tarde. Los niveles del *Programa de Estudios* original establecían que el Nivel 4 era el nivel de logro medio para el final de Year 6, no el nivel para aprobar. Yo he enseñado a chicos capaces de hacer los exámenes GCSE en Estudios de Medios de Comunicación cuando tenían nueve años, y pienso que deberíamos permitírselo.

---

16 Nivel 4 y Nivel 5 se refieren a puntuaciones obtenidas en los exámenes SAT por los alumnos de once años. Nivel 4 es el nivel que se espera que alcancen en tres asignaturas: Inglés, Matemáticas y Ciencias, y equivale a una puntuación de 27. Nivel 5 equivale a 33, y Nivel 6, el máximo, a 39. Por debajo del Nivel 4 están el Nivel 3 (21 puntos) y el Nivel 2 (15 puntos). (Nota de la T.)

Capítulo nueve

¿Están preparados para el futuro?
¿De verdad proporcionamos a nuestros hijos las mejores oportunidades?

> Si la escuela no funciona, los únicos culpables somos nosotros. Si nuestros jóvenes acaban la educación reglada pero no son capaces de florecer en su vida adulta, el sistema tiene que empezar a reflexionar seriamente sobre su propio funcionamiento.

Solo porque me he pasado la mayor parte de mi vida adulta trabajando en escuelas, comprendo lo que es para un niño vivir en una. Como le pasa a la mayoría de los padres, si tuviera que fiarme de lo que me cuentan por la noche mis hijos, no tendría ni idea. Por supuesto, siempre podemos recurrir a nuestros recuerdos de "aquellos tiempos idílicos" y creer que las cosas habrán evolucionado, a menudo habrá quien tenga la esperanza de que haya sido así. Como con la religión y la política, todos tenemos una opinión muy determinada de cómo deberían ser las cosas, cómo podrían ser y cómo son.

Al igual que en otras cosas, nuestras creencias están gobernadas por nuestra propia vivencia. Por ejemplo, hay quienes, si pueden, envían a sus hijos al mismo centro al que fueron ellos, y hay otros que no lo harían ni aunque fuera la última escuela sobre la faz de la tierra. Una de las experiencias más sobrecogedoras para un progenitor es elegir la escuela "adecuada": ¿qué hay que buscar?, ¿cómo saberlo? ¡Fundamentalmente, todos queremos que la escuela de nuestros hijos nos asegure que la rutina, las normas, la estructura, las clases y las experiencias funcionan!

En los siguientes párrafos, espero ofrecer cierta visión de esa experiencia en general para la mayor parte de los chicos e intercalarla con algunos de los problemas clave a los que se enfrentan nuestros chavales hoy día.

Acaba de sonar la campana que marca el comienzo de la jornada escolar y los chicos forman filas apresuradamente, de pie y con los dedos en los labios, listos para entrar en fila y empezar las clases. Desde el primer día hasta el último, los alumnos son guiados cuidadosamente a lo largo de su experiencia escolar. Vivimos en un mundo todavía obsesionado por el antiguo dicho: "A los niños se les debería ver, no oír". A menudo he leído en informes y citas la frase: "Fulanito es un niño tan encantador. Trabaja en silencio y nunca monta bronca".

Una de las críticas más comunes dirigidas a la gente joven que se inicia en el mundo laboral adulto es que carece de iniciativa. No saben resolver problemas por sí mismos y hay que decirles todo el tiempo lo que tienen que hacer.

Una vez en la clase, nuestros chicos miran el horario, ven qué asignatura les toca, se les dice que saquen sus cuadernos, se sientan en los sitios que se les han asignado, o a menudo en el suelo, y esperan en silencio mientras el maestro les dice lo que van a aprender ese día. Uno o dos niños, que no habían ido antes, alzarán la mano para ir al baño.

Cada vez más, en el mundo del mañana la gente trabajará sola. Tendrán que marcarse objetivos, planear sus sistemas de trabajo y trabajar sin supervisión para lograr resultados en un plazo determinado.

La clase consiste en que el maestro pase al menos quince minutos explicando el objetivo de la actividad y el contexto, para luego dirigir una sesión de preguntas y respuestas. En un aula bien equipada, eso requerirá el uso de una pizarra interactiva, que a menudo estará monopolizada por el maestro. De vez en cuando se permitirá a algún alumno que se acerque y demuestre algo en la pizarra. Después, el maestro definirá lo que se va a hacer y dirá a los alumnos de cuánto tiempo disponen para llevar a cabo la tarea.

Nuestros jóvenes son criticados por su incapacidad para comunicarse, para iniciar y mantener un debate. En el Reino Unido existe una preocupación cada vez mayor por la menor alfabetización emocional y la menor capacidad de los chavales para expresarse. Y sin embargo, en mi experiencia, la mayor parte de la charla en un aula normal es generada por el docente.

Para nuestros chavales, el día escolar está pautado por los recreos y la hora de la comida, tiempos durante los cuales a la mayor parte se les deja salir al patio para que corran entre diez minutos y una hora, según el tipo de descanso que sea. Salen llueva o haga sol, y haya la temperatura que haya. El patio suele ser gris, un espacio vacío. En los centros bien equipados puede que haya algún juego y decoraciones de colores. Los chicos tenderán a dominar el espacio, jugando al fútbol. Puede que las chicas ensayen algún baile o paseen, agarradas del brazo, cantando o charlando. Quienes no pertenezcan a grupos, simplemente darán vueltas hasta que suene la campana que marca la vuelta a clase.

Existe una preocupación creciente por que el comportamiento durante los

descansos y fuera del centro está empeorando: da la sensación de que los chavales no tienen un propósito y parecen incapaces de divertirse solos de forma constructiva.

Suena la campana cuando termina la jornada. A nuestros chicos se les pone tarea, a menudo una ficha para reforzar lo que se ha hecho en clase, o palabras para el test de deletreo del viernes. Cargan con un libro de lectura, elegido para ellos porque es el que toca en la lista, y se les dice que lean al menos el siguiente capítulo, para poder terminarlo. Luego se ponen de pie cuando se les ordena, colocan las sillas bajo las mesas y salen en fila a encontrarse con sus padres en la entrada.

Muchos padres comentan que sus hijos vuelven a casa o bien en un estado de hiperactividad o bien exhaustos, sin ganas de leer ni de hacer los deberes. Si se les pregunta qué tal en la escuela, tienden a soltar la mochila, quitarse los zapatos sin usar la mano y correr escaleras arriba farfullando: "Aburrido, como siempre".

No pretendo ser despreciativo o deprimir a nadie, pero las escuelas son repetitivas por su propia naturaleza. Están obsesionadas con hacer las cosas adecuadas por todas las razones detalladas en capítulos anteriores, son lugares que funcionan al nivel de las reglas. Nos enfrentamos a tiempos que entrañan grandes desafíos impulsados por un normativismo excesivo y por el miedo al comportamiento de una juventud que, según los medios, está fuera de control. En muchos aspectos, las escuelas están muy cercanas a las cárceles, incluso la arquitectura de los grandes edificios escolares, con sus altos muros, evoca un lugar de internamiento. Las escuelas son mundos aparte, separados de la realidad de la vida cotidiana. La rutina es exactamente eso: algo inflexible que se repite día tras día.

Nuestros hijos pasan la mayor parte de sus horas de vigilia formativas en este tipo de entornos. Para comprender la creciente antipatía de nuestros hijos hacia la educación, tenemos que ver el mundo a través de sus ojos. Las escuelas están diseñadas, gestionadas, controladas y modificadas por adultos. Por esa razón han evolucionado tan poco, pero la culpa de su fracaso recae a menudo en los niños y en el personal que habita en su interior.

Me fascinó el programa *Respect* (Respeto) del Gobierno, diseñado para restaurar el orden entre nuestros jóvenes, para, entre otras cosas, reducir el absentismo y mejorar el comportamiento en nuestros centros. La estrategia venía respaldada por la introducción de castigos más severos, así como de estrategias de disuasión, y atribuía la responsabilidad a los padres, a las escuelas y a los propios chicos. Por supuesto, el mal y el buen comportamiento son asuntos complejos. Muchos expertos relacionan las razones para el mal comportamiento con una serie de elementos clave que actúan como

detonante, entre los cuales se encuentran:

- Atención.
- Poder.
- Venganza.
- Comportamiento evasivo.
- Aburrimiento.
- Estrés.

Para mí, la mayoría de esos factores tienen que ver con un sentido de pérdida de poder, de capacidad de acción, o con una falta de sentido. Como personas adultas, nuestro mayor enfado puede surgir de sentimientos de injusticia o impotencia. En un mundo que funciona al nivel de las reglas, los sentimientos de incapacidad, pérdida de poder, falta de autonomía, pueden estar verdaderamente muy extendidos. Con demasiada frecuencia, los alumnos sienten que la educación es algo que se les da hecho; la postura tradicional es que el papel de los adultos es el de decir a los niños qué está bien y qué está mal, lo que vale la pena saber y lo que no.

Como consecuencia, parece que nadie se ha preguntado cómo debe cambiar el modelo con el fin de mejorar entre los jóvenes los sentimientos positivos hacia la educación y hacia la escuela. Puede que sea el modelo el que está fallando a nuestros chicos, en vez de ser nuestros chicos quienes fallan al modelo. Las medidas actuales son un poco como darle aspirina a alguien que tiene un tumor. Puede que alivie el dolor de forma temporal, pero lo único que hace es enmascarar el problema, pues no se está tratando el mal de verdad.

Hace muchos años asistí a una sesión de un grupo de expertos organizada por la Unidad de Innovación, que en aquel momento formaba parte del Ministerio de Educación. El grupo de expertos se había montado para explorar los problemas a los que se enfrentarán las escuelas del futuro. Las aportaciones más esclarecedoras venían de alumnos de Secundaria, a quienes se invitó a participar desde el punto de vista de los consumidores. Me impresionaron en particular los comentarios de un joven que preguntó por qué se esperaba que aprendiera las cosas importantes a primera hora de la mañana cuando, como explicó, él aprendía mejor por la noche. Para mí, el comentario ponía de relieve una serie de problemas, entre los cuales está el hecho de que nuestros hijos pertenecen a la generación “a demanda”.

Sus vidas están totalmente personalizadas. Ven lo que quieren en la tele cuando les apetece, se descargan y escuchan la música que quieren escuchar cuando quieren escucharla. Pueden “tunearse” las zapatillas con los colores y dibujos que quieran. Pueden charlar con sus colegas por el móvil o por internet cuando les conviene. Algunas

escuelas se han apuntado a la generación *online* "a demanda" por medio del uso de portales didácticos en internet, que permiten a alumnos y profesores la oportunidad de entrar, hacer una búsqueda, completar una tarea, presentarla y hacer un seguimiento de su trabajo en cualquier momento del día y de la noche.

Investigaciones publicadas en 2009, basadas en pruebas realizadas por el profesor Rusell Foster, presidente de Neurociencia Circadiana en Brasenose College (Oxford), concluían que podría haber motivos biológicos por los cuales las personas de entre diez y veinte años necesitan dormir más horas y hasta más tarde que el resto de la humanidad. Unas nueve horas más, exactamente. También se sugiere que los alumnos funcionan mejor por la tarde porque su reloj corporal está programado unas dos horas más tarde, posiblemente por motivos hormonales. Estos resultados han hecho que una escuela de Secundaria muy innovadora, Monkseaton High School, de North Tyneside, haya alterado su horario para acomodar el reloj corporal de sus alumnos, con el fin de optimizar la calidad del aprendizaje.

Es esencial que la experiencia escolar sea holística y que todos los aspectos del horario escolar durante la jornada tengan la misma importancia. Es inevitable que, debido a las presiones sobre el profesorado para que cada minuto de su tiempo esté contabilizado y dada la larga reflexión que requiere la preparación de clases, los descansos y las ocasiones para la interacción social y el ocio queden olvidados.

¿Por qué se suelta a los chicos en el patio y se les dice que den vueltas corriendo, para que quemen la energía acumulada? Para algunos chicos, eso es una pesadilla. También puede ser aburrido y, en ocasiones, peligroso. Debemos pensar mucho más en esos momentos de la jornada escolar y llenarlos con oportunidades estimulantes para que los niños desarrollen su energía social y creativa. Hay algunas escuelas que ahora abren sus instalaciones a los alumnos durante los descansos: la biblioteca, la sala de ordenadores, el gimnasio, etc. Algunos centros ofrecen también numerosas actividades, organizadas a menudo por los propios alumnos: clubs de juegos, sesiones de preparación de clases o sistemas de mentores. Expondré otras ideas más adelante a lo largo del libro.

Los deberes son un tema interesante y a veces emotivo. ¿Para qué sirven en realidad? ¿Verdaderamente contribuyen a la experiencia de aprendizaje de nuestros hijos o se usan por otras razones? Como padre, si mis hijos tienen deberes, puedo tenerlos cerca y controlados mientras preparo la cena y hago otras tareas caseras. Así me voy enterando un poco de lo que aprenden en la escuela. Sin embargo, a menudo, las "sesiones de deberes" terminan en una discusión familiar, o porque no los hacen, o porque no los comprenden, o porque no me escuchan o, lo que es incluso peor, porque no puedo ayudarles, ya que sus tareas están más allá de mi nivel de conocimiento. ¿Leer

un libro estipulado, que reviste poco interés para hijo y padre, tiene de verdad algún valor didáctico?

Seguramente nuestros hijos tienen derecho al tiempo libre, igual que nosotros, los adultos. Tenemos la percepción de que una jornada laboral para un adulto es más dura que la jornada escolar para nuestros hijos. Yo no estoy de acuerdo, ambas son igualmente intensas. Tras un día en el trabajo, lo último que me apetece hacer es dedicarle otro par de horas en casa.

Por supuesto, si cambiáramos el concepto de la jornada escolar y si todos los centros introdujeran portales didácticos, sería imposible distinguir entre el trabajo de la clase y los deberes. Todo estaría ligado en el mismo viaje interactivo de descubrimiento.

En los últimos años, muchas escuelas han instituido consejos escolares y han experimentado el dar voz a los alumnos en el proceso de toma de decisiones. Sin embargo, casi toda la implicación del alumnado en la gestión y desarrollo de la escuela se mantiene siempre en la "zona cómoda". El riesgo de que se manifieste una auténtica voz del alumnado es que sugieran cosas que no queremos oír. Como todos sabemos, son de una sinceridad aplastante y a menudo resultan muy provocadores. Si les permitimos que tengan voz, también tenemos que hacer caso de sus opiniones; de otro modo, pronto se darán cuenta de que su participación es meramente superficial.

De lo que me he dado cuenta en mis años en la educación es de que si se les ofrece la oportunidad y con una guía apropiada, los chavales son extremadamente observadores y tienen gran capacidad de innovación. Sus sugerencias casi nunca están censuradas por la experiencia, como lo están las nuestras, y, por tanto, a menudo resultan verdaderamente creativas y fascinantes.

Tendríamos que preguntar a los consejos escolares cómo podemos mejorar la escritura, el comportamiento durante los recreos y la asistencia, de la misma forma en que las grandes empresas se gastan fortunas en investigaciones de mercado.

Tenemos que encontrar formas de aumentar las oportunidades de que nuestros chicos sean verdaderamente autónomos y puedan elegir por sí mismos. Debemos darles capacidad de maniobra, para que puedan tomar sus propias decisiones, y en ocasiones, proporcionarles también la oportunidad de que asuman las consecuencias de sus actos, para que puedan aprender de sus errores y de lo que han elegido. Si les envolvemos demasiado entre algodones, los asfixiaremos y nunca serán capaces de afrontar los desafíos del mundo que les rodea.

Debemos respetar sus opiniones, identidades y elecciones, y ser lo suficientemente flexibles para tener todo eso en cuenta, no seguir avanzando ciegamente, imponiendo más reglas y hábitos que ahoguen su individualidad.

¿Con qué frecuencia oímos la crítica de que nuestros chicos no asumen la

responsabilidad de sus actos? Por desgracia, en este momento nuestro modelo educativo no les concede la oportunidad de hacerlo.

Capítulo diez

¡Conseguir que la escuela sea mágica!
Cómo convertir la escuela en el lugar más deseado

> El lugar donde nos encontremos puede determinar cómo nos sentimos, nuestra seguridad en nosotros mismos, nuestro bienestar y nuestro sentido de pertenencia y de valía. Nuestros hijos deberían poder pasar sus días en entornos que les inspiren y les conforten, espacios diseñados para ellos y, hasta cierto punto, por ellos.

Si, como ya he comentado antes, el programa de estudios en las escuelas define cada momento y cada experiencia de nuestros chicos en el centro, debemos pasar un poco de tiempo considerando el entorno físico. Como hemos aprendido más sobre cómo funciona nuestro cerebro y cómo se estimula el pensamiento, hemos podido comprender el concepto de entorno más allá de lo estético, y esto se ha convertido en una ciencia.

Si vamos a explorar de forma exhaustiva los problemas a los que se enfrentan nuestros centros, debemos comenzar analizando la experiencia holística de nuestros hijos en el espacio en el que pasan la mayor parte de sus horas.

A medida que viajo por el mundo visitando escuelas, no dejo de admirarme ante las condiciones en que esperamos que nuestros hijos crezcan y se desarrollen. La educación debería considerarse un viaje de descubrimiento. Debería estimular las llamas de la imaginación y encender el fuego de la curiosidad. Los hijos son el regalo más preciado para todos nosotros y deberían ser apreciados y cultivados por encima de todas las cosas. Nuestras escuelas deberían ser apasionantes núcleos de energía, de vida y de asombro, pero muchas no lo son.

La mayor parte de nuestros centros son espacios muy funcionales, muy institucionalizados. Los que se construyeron después de la Segunda Guerra Mundial son monstruos prefabricados, todos iguales, que ya se están oxidando y estropeando. Los de antes de la guerra, muchos de los cuales se remontan a la época victoriana, son espacios tristes, donde el tiempo ha causado estragos.

Al margen de cuando se construyeran, nuestras escuelas poseen todas un estilo similar muy inquietante: una serie de aulas con muebles de madera o plástico, tablones de anuncios deteriorados por las chinchetas del tiempo, suelos de linóleo carentes de

vida, un salón donde se hace sentar a los alumnos para la asamblea, normalmente en el suelo, que está manchado con restos de comida y grasa de patatas fritas de varias generaciones, y un patio de recreo con el suelo de cemento duro lleno de agujeros, solo suavizado por las generaciones de chicos que se han helado antes en él.

Desde luego, los hábitos descritos en el capítulo anterior solo sirven para reforzar la imagen penal, que se completa con las altas vallas, como una jaula, que ahora encajonan nuestras escuelas para mantenerlos a ellos dentro y a nosotros fuera.

En 1997, el nuevo Gobierno laborista del Reino Unido concedió a la inversión en escuelas, y en particular en los edificios, la prioridad más alta en su programa electoral. En efecto, esas inversiones se han ido produciendo, sobre todo en escuelas secundarias. Los centros que han sido reconstruidos o restaurados presentan un aspecto asombroso y algunos muestran rasgos de diseño muy innovadores, como un vestíbulo central de techo alto, amplio y bien ventilado que sirve como lugar de reunión y punto central. Varias escuelas se han construido siguiendo un modelo de escala humana, que permite que los centros enormes tengan un aire más personal al crear otras escuelas más pequeñas dentro. Estos son pasos en la buena dirección, pero hemos de tener mucho cuidado.

Incluso con estas nuevas iniciativas, las escuelas no se están diseñando para el futuro. Sí, son estructuras de cromo y cristal brillante que a corto plazo elevan la moral, pero no se ha pensado mucho en si resultan apropiadas para su propósito futuro. Se siguen construyendo siguiendo los planos de las escuelas de ayer. He hablado con muchos directores frustrados de escuelas "último modelo" que se desesperan ante la falta de creatividad y de verdadera libertad de diseño permitidas en el proceso arquitectónico, no por falta de esfuerzo, sino porque, cuando el centro y la gente de alrededor exponen sus deseos, se les dice que las aulas tienen que tener unas determinadas dimensiones, que han de estar diseñadas de un cierto modo y que se usarán para fines establecidos.

Uno de los problemas más básicos es de percepción: una escuela del futuro no es un edificio, no se puede comenzar con un plano de la estructura que, una vez construido y habitado, defina lo que sucede en el interior. Una escuela del futuro tiene que ver con comprender el proceso de aprendizaje y cómo se gestiona ese proceso, tiene que ver con crear entornos flexibles, casi líquidos, que puedan cambiar y evolucionar casi con tanta rapidez como el mundo que los rodea. En otras palabras, tenemos que diseñar el proceso antes de construir las herramientas, y esto entraña un enorme cambio de mentalidad en el pensamiento educativo.

Pensemos en las pizarras interactivas: primero trajimos la herramienta y luego discurrimos cómo utilizarla. Tenemos que pensar bien lo que deseamos y luego crear el

espacio para albergarlo. Sin embargo, la cuestión clave por encima de todo tiene que ver con la pertenencia, pues en realidad el espacio no importa mucho, a condición de que los chicos tengan un sentido real de pertenencia y de capacidad de acción y piensen que pueden habitar ese espacio, en lugar de sentir que están de visita y que pertenece a los adultos.

Viejos o nuevos, los problemas siguen siendo los mismos, como con el programa de estudios. Hay una perspectiva normativa, de talla única, que asume que el "sistema" sabe lo que es mejor.

Además ha habido poco interés por ir más allá de la educación, por ver lo que se puede aprender de las empresas y de la industria privada sobre los edificios, los interiores y el ambiente. Grandes compañías están invirtiendo enormes sumas de dinero en el diseño, decoración y mobiliario de sus instalaciones, para algunas se ha convertido en una ciencia. Se van dando cuenta cada vez más de que la productividad está directamente ligada al entorno. Por supuesto, en el sector público el dinero es un problema, pero se puede mantener el equilibrio entre la prudencia y el lujo. Cuando pintamos, amueblamos, restauramos o construimos nuestras escuelas, ¿cuánto tiempo y reflexión se dedican a la ciencia y a la psicología del entorno? ¿Cuánto tiempo y reflexión se dedican a definir a quién pertenece ese espacio?

Quiero quedarme aquí y formar parte de esto

Durante los últimos años he tenido la suerte de trabajar con dos organizaciones de grandísimo éxito y de ser invitado a visitar su sede central. Ambas comparten muchas cosas: están comprometidas con el futuro y con la juventud, así como con el bienestar físico y espiritual de sus empleados. A mi modo de ver, han acertado de manera asombrosa. Ambas tienen muchísimo de lo que aprender sobre cómo diseñamos y gestionamos el entorno físico de nuestros centros educativos.

La primera es Microsoft UK. Me quedé asombrado al ver lo creativo que era el diseño del entorno y lo bien pensado que estaba. En cuanto llegué, me sentí apreciado, especial, con ganas de quedarme y de seguir formando parte de aquello para siempre. ¿No es eso lo que deberían sentir nuestros chicos cuando entran en su escuela? El sitio estaba lleno de luz y de color, a rebosar de tecnología, claro, pero al mismo tiempo resultaba muy acogedor, muy agradable. Me explicaron que cada zona estaba pintada, amueblada y decorada con formas y colores que estimulan las funciones cerebrales adecuadas para las tareas que se desempeñan en ella. Muchos espacios eran amplios y flexibles. Se había pensado con mucho cuidado en las zonas de ocio, que tenían consolas de

videojuegos, cojines, tapices y alfombras, plantas, pantallas de plasma y cuadros estimulantes. En cuanto a la cafetería... ¡bueno, no es de extrañar que la empresa se encuentre una y otra vez, año tras año, entre las más votadas como mejor sitio en el que trabajar del Reino Unido!

La segunda es una organización a la que tengo en gran estima. Ellos también están comprometidos con su comunidad y con su gente. EGG fue uno de los primeros bancos del mundo en operar por internet y ha adquirido fama mundial por su capacidad innovadora y por la atención al cliente. Aparte de en la enseñanza, nunca he tenido tantas ganas de trabajar en ningún otro sitio, y ¿por qué? Por el ambiente y la energía del lugar, y también porque es un desfile de color y de diseño, un espacio ligero, airoso y flexible.

Al entrar por la puerta, nos recibe la música, discreta pero actual, buena y de moda. En las paredes hay pequeñas esculturas e ingeniosos apliques que suavizan la luz. El vestíbulo principal tiene en el centro una cafetería rodeada por discretas zonas de reunión. El núcleo central, un enorme centro de atención de llamadas, resulta sorprendentemente sereno. Las zonas están clasificadas. En las paredes se proyectan imágenes de MTV y del canal deportivo Sky Sports News. La principal sala de formación parece la nave espacial *Enterprise*, y la sala central de reunión es como un *loft* neoyorquino. En torno al centro de atención de llamadas principal hay salas de ocio con juegos de ordenador, mesas de billar, bebidas y televisores y hasta un cuarto de masaje. El lugar está cubierto de anuncios que rinden homenaje al personal, recuerdan logros obtenidos y muestran fotos de la historia de la empresa.

Me quedé fascinado cuando me explicaron los valores de la compañía: es una empresa joven, tanto en términos de años de existencia como de perfil de los empleados. El negocio de la banca no tiene un perfil glamuroso hacia fuera, y trabajar en un centro de atención de llamadas puede ser muy estresante. La compañía era consciente de esto y consultó al personal para encontrar formas en que el entorno pudiera restaurar el equilibrio al tiempo que ponía de manifiesto su escala de valores. Los resultados son asombrosos y cambiaron mi forma de pensar como líder educativo.

Tanto EGG como Microsoft se han dado cuenta de que una organización pertenece a su gente y de que es vital que el tejido físico de esa organización promueva ese sentido de pertenencia. Debería evocar la cultura de su gente y promover los estímulos clave pare el éxito empresarial. Ambas organizaciones han trabajado muy de cerca con sus empleados para crear ese ambiente y lograr esas instalaciones increíbles que tienen. Me interesa la similitud entre los empleados de ambas empresas y los niños a los que educamos. No es tan sorprendente, imagino, dado que ambas son proveedoras de "nuevas tecnologías" y que el perfil de sus empleados es de personas jóvenes y

dinámicas.

¿Cómo es posible que nuestro modelo educativo se haya equivocado tanto, si lo comparamos con esas empresas? Estamos hablando de lugares de "aprendizaje" que a menudo están divorciados del mundo exterior. Nuestros hijos deben ir a ellos, no tienen elección, es la ley. ¿Por qué no deberían las escuelas tener juegos de ordenador para jugar en los recreos, zonas divertidas de ocio, con música actual que les diera la bienvenida, alfombras y cojines, espacios flexibles y abiertos, y diseño y arte modernos?

El quid de la cuestión es la pertenencia. Debemos tener muy claro a quién pertenecen nuestras escuelas. No le pertenecen a usted ni a mí, pertenecen a la generación de niños y niñas que las habitan. Por tanto, se deduce que los chicos deben sentir que esos espacios y entornos que los rodean ponen de manifiesto y refrendan ese sentido de pertenencia.

Hay un número considerable de adultos que, cuando se convierten en padres y madres de niños en edad escolar, vuelven a vivir gran parte de su propia experiencia educativa. Conozco a muchos progenitores que, como resultado de sus malas experiencias, han desarrollado una fobia contra la escuela. Se sienten profundamente a disgusto en edificios escolares, por la estructura, la disposición, los olores. Para muchos niños, antes y ahora, la escuela es una estructura institucional, en gran medida ajena, que pertenece claramente a los adultos que la habitan.

Me acuerdo de uno de mis maestros, claramente de la vieja guardia, que tenía su aula montada para rendir homenaje a los dioses de la Antigüedad. Era un hombre aterrorizador, también fumaba en pipa. Cuando hacíamos algo malo, que en mi caso era a menudo, nos hacía inclinarnos ante un cartel de Poseidón y pedir perdón. Él permanecía de pie sobre nosotros, ladrándonos las instrucciones mientras lo llevábamos a cabo. La clase era su reino y nosotros éramos visitantes privilegiados. En términos de progreso, ese fue el peor año de mi vida escolar. Claramente, la mayor parte de las aulas de hoy día no se parecen a esa, en particular por el olor reconcentrado a tabaco, pero aun así, muchas están gestionadas por maestros y maestras que anteponen sus propios hábitos y comodidades.

El edificio de la escuela y su calidez y la manera en que se nos permite interactuar con él marcan una gran diferencia en la forma en que nosotros, como niños y niñas, nos desarrollamos en su interior.

Si usted asistiera a un concierto escolar y al llegar al salón de actos le dijeran que se sentara en el suelo, no le haría ni pizca de gracia, en particular si hubiera profesores, jefes de estudios, miembros del Consejo escolar y demás sentados en sillas. Sería una falta de respeto, algo humillante, es decir, algo claramente incorrecto. Sin embargo, esto es lo que les hacemos a los alumnos, y a pesar de todo esperamos que nos amen a

nosotros y nuestro edificio.

Como maestros, organizamos nuestras aulas como mejor nos parece e imponemos esas decisiones a nuestros chicos. Elegimos los colores de los papeles de fondo para las paredes, decidimos quién se sienta en cada sitio. La seguridad emocional a menudo está vinculada a un sentido de pertenencia. Por tanto, para ayudar a generar esos estados mentales en una escuela, debemos dar a los niños la sensación de que ese entorno que habitan es suyo.

A lo largo del tiempo he visto algunas clases impresionantes, aulas diseñadas y organizadas en colaboración entre alumnos y profesores. Esas aulas tienen las mesas y las sillas dispuestas de tal forma que se garantice el mejor acceso visual a la pizarra, al docente y a los recursos, pero también contienen zonas de estar; áreas de ocio muy decoradas; otras llenas de juegos y puzles interactivos, carteles de los ídolos de los alumnos; zonas con CD y auriculares, junto con una selección de su música favorita. Las paredes están pintadas de colores vivos y decoradas con trabajos y obras elegidas también por ellos, los diseños se han llevado a cabo de forma colaborativa. Igualmente, en las paredes hay carteles diseñados por los propios chicos, que animan, exaltan valores y expresan viejas perlas, tales como “Hoy voy a hacer algo asombroso” y “Entre todos lo sabemos todo”. Muchas personas que lean esto habrán tenido experiencias similares de espacios de aprendizaje fantásticos, sobre todo, me parece, en aulas de Primaria. ¿Sin duda todos los espacios de aprendizaje deberían ser igual de acogedores y cómodos? ¡En todas las escuelas para chicos y chicas de todas las edades!

En los últimos años se ha llevado a cabo un trabajo interesante en numerosas escuelas secundarias, investigando los conceptos de la escala humana. Muchas han recibido subvenciones de la Fundación Gulbenkian, y han realizado algunos estudios de casos de gran interés. La reflexión que dio lugar al proyecto fue que muchas escuelas son lugares enormes e impersonales, en particular para los chicos mayores, y que la propia escala y el anonimato dificultan el desarrollo y crecimiento personales verdaderos.

Los centros implicados en este proyecto han aplicado un pensamiento estratégico al proceso de rediseñar sus espacios internos y externos, con el fin de crear entornos que sean acogedores, estimulantes y personales, no intimidatorios. El resultado ha sido que se han remodelado no solo espacios y aulas, sino escuelas completas y el modo en que se gestionan, lo que ha demostrado ser muy significativo. Con todo, el mensaje clave es que es vital invertir en los espacios de aprendizaje y no está determinado por la edad. Después de todo, si es solo una cosa para niños menores de once años, ¿por qué se metieron Microsoft y EGG en tales gastos?

Como centros escolares, puede que no tengamos el dinero en este momento para cambiar la estructura de nuestros edificios o invertir en el tipo de diseño de interiores

que se puede ver en las grandes empresas, pero podemos trabajar juntos para lograr espacios que promuevan la pertenencia, que no sean uniformemente iguales, que por dentro no parezcan cárceles y que estén diseñados a la medida de la gente que los habita. Si somos una comunidad lo suficientemente afortunada para que nos construyan una escuela de nueva planta, podemos hablar con el arquitecto encargado del proyecto y formularle preguntas clave tales como: ¿Qué ha hecho para asegurarse de que la distribución inspirará a nuestros hijos? ¿Cómo garantiza que este edificio será adecuado para el cometido de la escuela del futuro? ¿Conoce usted las instalaciones de Microsoft y de EGG?

El problema más grave, sin embargo, es que las autoridades locales, las agencias gubernamentales y los consejos escolares deben prepararse con cuidado para el desafío de cómo diseñar las escuelas del futuro desde una comprensión clara de las funciones que desempeñarán esos centros y de las actividades que tal vez alberguen.

Por encima de todo, deben asegurarse de que todos los entornos de aprendizaje están diseñados por y para los usuarios finales, nuestros hijos. Sería tremendamente valioso si los educadores hablaran con arquitectos de todo el mundo que pasan la vida diseñando espacios que atraen y cautivan a la gente joven, como centros comerciales y lugares de ocio.

Capítulo once

Derribar los muros
Educar con la comunidad

> Lo cierto es que todos somos responsables de la educación de nuestros hijos porque no es algo que tenga lugar exclusivamente en el horario escolar, cinco días por semana. Desde una búsqueda por internet hasta un nuevo olor, todo se puede convertir en un gran momento de aprendizaje.

Las escuelas son lugares fascinantes, parecen estar rodeadas de campos de fuerza invisibles que impiden que los adultos no docentes crucen el umbral. Para las personas ajenas a la profesión docente, parecen estar rodeadas de un halo místico. Se me ocurre que pertenecer a una escuela debe de ser un poco como ser masón. Se tiende a no hablar de ello en público, pues la mayor parte de la gente se siente un poco intimidada y a menudo hay un alto nivel de desconfianza.

Una de las grandes creencias producto de la desinformación es pensar que la educación es para las escuelas y que debe estar gestionada por maestros, mientras que el resto de nosotros cumplimos otras funciones en la vida.

Tengo que decir que la escuela está rodeada por numerosos mitos y malos entendidos. A veces, debo confesar, los propios centros se sienten más seguros promoviendo esos mitos. Sin embargo, debemos echarlos por tierra por el bien de nuestros alumnos.

A veces he oído comentar a colegas: “Nuestra escuela estaría bien si no fuera por los padres”. He visto a directores que desanimaban de manera activa la implicación de madres y padres. Así se elevan muros de resistencia invisibles, a menudo por la creencia errónea de que las escuelas son el lugar para aprender y que el mundo de fuera es para hacer, una vez se haya aprendido. Estoy seguro de que muchos recuerdan el dicho despreciativo: “Los que saben, hacen. Los que no saben, enseñan”.

Vivimos en un mundo obsesionado por la clasificación y el encasillamiento, y, por consiguiente, las oportunidades educativas para nuestros hijos están extremadamente infraexplotadas. Las escuelas deberían ser vistas como un punto de encuentro de experiencias, que luego se convierten en centros de aprendizaje. El aprendizaje se lleva a cabo de forma óptima cuando se hace uso de las comunidades que rodean el centro. En ese sentido, la tarea de la escuela debería ser la de ayudar a la comunidad y a los niños a dar importancia a esas experiencias y a expandir las oportunidades de aprendizaje.

La educación sigue siendo una de nuestras prioridades. No es de extrañar que cuando alguien se convierte en padre o madre, la educación suba al primer puesto de la lista. Las encuestas anuales publicadas por Phi Delta Kappa y Gallup colocan de forma constante la educación como el asunto público más importante para aproximadamente un 50 % de los padres, por encima de la atención sanitaria, la seguridad social e incluso de la economía. Para quienes no son padres o madres, este porcentaje cae hasta un tercio, pero sigue estando entre los dos o tres temas de mayor importancia.

La mayor parte de los padres solo entran en las instalaciones de la escuela y cruzan el muro de resistencia invisible para asistir a actos organizados: jornadas de padres y madres, conciertos, días de deportes. A veces, los padres con tiempo y ganas se acercan al centro para ofrecerse y acaban escuchando leer a alumnos, o quizá los ven cuando hacen punto. Sé que a menudo los padres se sienten inadecuados cuando se habla de la educación en relación con sus hijos. Quizá tiene algo que ver con la experiencia que tuvimos todos de niños y con que, en aquella época, veíamos a los maestros como seres más grandes, más sabios, intocables. Quizá tiene algo que ver con la inquietante experiencia que todos tenemos en algún momento de la carrera escolar de nuestros hijos, cuando les toca un maestro o maestra al que idolatran.

"Ay, mamá, el señor Bloggs tiene tanta gracia". "La señora Jones dice que no se hace así…". "La señora Smith es increíble. Ya sé decir la hora, nos lo ha explicado y ya lo entiendo". Momentos así nos hacen formar un gesto de pesar, nos hacen sentir como seres inferiores, en particular si acabábamos de pasar todo el fin de semana intentando explicar a nuestros hijos que la manecilla pequeña nos dice las horas y la grande marca los minutos.

Como maestros, se nos ha formado para comunicar, explicar y traducir, pero son los padres y madres quienes pueden proporcionar la sustancia. Sería muy interesante hacer una lista de los diferentes empleos, intereses y experiencias vitales de los padres y madres que componen nuestra comunidad escolar. Sospecho que sería amplia y variada: fontaneros, abogados, albañiles, vendedores, médicos, gente del mundo del espectáculo, modelistas, pintores, aficionados al deporte, mecánicos, corredores de bolsa…

Imagine el poder de compartir todo ese conocimiento, su experiencia y su habilidad animándoles a trabajar conjuntamente con los maestros para diseñar experiencias de aprendizaje para nuestros chicos. Podríamos crear un universo entero de oportunidades pedagógicas, oportunidades que ya existen en todas nuestras comunidades. Todo lo que haría falta es que nuestras escuelas llevaran a cabo una encuesta de habilidades e intereses entre los padres y madres. Oír leer a los niños puede ser útil, pero los padres y madres constituyen un recurso de gran importancia para los centros y la educación y están infraexplotados e infravalorados, tanto por los educadores como por ellos mismos.

Más adelante, en el libro describiré ejemplos de cómo padres y maestros pueden trabajar juntos para diseñar extraordinarias oportunidades de aprendizaje.

Si acertásemos en el proceso y consiguiéramos una verdadera colaboración, no preguntaríamos, como padres, en las "jornadas para padres y madres": "¿Qué le están enseñando a mi hijo este curso?", sino "¿Qué le *estamos* enseñando a mi hijo este año?".

Hacer música juntos fomenta la buena comunicación dentro del grupo

La educación solo puede ser verdaderamente eficaz si acabamos con la mentalidad "nosotros/ellos". Para lograrlo, no podemos depender solo de un lado o del otro para cambiar la escala de valores, sino que debemos trabajar en colaboración. Una de las críticas más frecuentes contra las escuelas es la poca comunicación con los padres y madres. Esta crítica a menudo proviene de padres pasivos que quieren que se les sirva la información "en bandeja". Con frecuencia es formulada por padres y madres que perciben la educación de sus hijos como algo que concierne exclusivamente a la escuela.

Pero la educación es más grande. Puede ascender o caer en función de la fortaleza de la colaboración y puede estar limitada por lo comprometido que esté un lado u otro de esa colaboración. Con ese fin, no podemos ver las escuelas como los sitios donde los niños aprenden, sino como los sitios donde los niños buscan sentido a su aprendizaje. Si ese aprendizaje está controlado solo por los maestros y las escuelas, estará siempre separado de la realidad. Son los padres quienes a menudo constituyen el puente para proporcionar el contexto para ese aprendizaje, sus experiencias y habilidades son vitales si queremos crear un enfoque adecuado para el futuro.

Igualmente debemos transformar el concepto de la relación entre el sector público y

el privado, entre el mundo de la educación y el de la empresa. Durante generaciones hemos vivido con un "muro moral" que separaba los dos. Durante demasiado tiempo la enseñanza ha puesto de manifiesto su raíz vocacional al considerar la empresa y la industria como meras generadoras de plusvalía. "Como maestros nos interesa la gente; como empresarios, lo que os importa es el beneficio", y, como consecuencia, nunca llegarán a converger. El mundo industrial y empresarial a menudo ve al sector público, y en particular a la educación, como un mendigo con un cuenco. "Lo que quieres es nuestro dinero; ¿qué sacamos nosotros? Un artículo sobre una donación en el periódico local está bien, pero su efecto es breve y carece de valor real". Como escuelas, cometemos el error de creer que el dinero es lo único para lo que sirve el sector privado y la única forma en que puede mostrar su filantropía. Así no se establece una relación auténtica.

La verdad es que estamos en el mismo negocio, asegurar nuestro futuro. La educación busca formar a los ciudadanos adultos que mejorarán el mundo en que vivimos. La empresa necesita ciudadanos bien formados para garantizar que la industria y los negocios florezcan y prosperen en el futuro. ¡Después de todo, es la generación de nuestros hijos la que nos va a pagar las pensiones!

Las empresas e industrias con un pensamiento vanguardista comprenden esto y ya están llevando a cabo un trabajo bastante importante con escuelas locales para compartir habilidades y pensamiento, gracias en parte a lo que en el mundo empresarial se llama Responsabilidad Social Corporativa (CSR por sus siglas en inglés). Sin embargo, sigue sin ser una práctica muy extendida y es particularmente escasa en escuelas primarias y elementales. Tenemos que hacer un esfuerzo mayor por establecer esos vínculos y utilizar la experiencia de nuestra comunidad y de sus empresas, con el fin de expandir las experiencias educativas de nuestros hijos.

Cada comunidad tiene a la puerta de casa empresas grandes y pequeñas capaces de tener un peso similar por el impacto que pueden ejercer en el centro educativo. La experiencia de un tendero local, que hable con los alumnos sobre el manejo del inventario, sobre cómo poner los precios y cómo colocar los productos en la tienda, tiene la misma relevancia que la multinacional que comparte su saber sobre campañas de *marketing*. La peluquera del pueblo que habla con los chavales sobre cómo pueden convertirse en peluqueros o esteticistas podría despertar tanto eco como el entrenador de fútbol famoso que habla de cómo labrarse una carrera en ese deporte.

Hay quien alega que esto ya lo hacemos por medio de los programas de prácticas en empresas y por medio del nuevo sistema de diplomas puesto en marcha en Inglaterra en 2008. Eso no basta y llega demasiado tarde en la vida escolar de nuestros chicos. Si queremos añadir valor a las destrezas y competencias que enseñamos en las escuelas,

debemos ayudar a que los alumnos vean cómo todo eso se puede traducir en la práctica en su vida posterior. Esto tiene que suceder desde el momento en que los chicos comienzan su educación reglada. A nuestros hijos les encanta hacer de piloto, peluquera, soldado y estrella del deporte.

De pequeños pueden jugar a eso durante horas. Ya están intentando comprender el mundo que les rodea. Por medio de la colaboración con empresas, podemos aprovechar esos juegos y ayudar a nuestros hijos a que los lleven al siguiente nivel: un juego puede convertirse en una ambición y la ambición puede hacerse algo tangible, pero solo si proporcionamos el aprendizaje, las habilidades y los contextos de forma colaborativa. Por decirlo así, como maestros tenemos el papel y el lápiz; la comunidad que nos rodea puede proporcionar la historia que vamos a escribir. Si la historia procede únicamente del personal docente, siempre será una fantasía; si procede de todos nosotros, será real.

Como comunidades acumulamos un valor enorme. Juntos podemos derribar los muros de resistencia, abrir nuestro pensamiento, superar nuestros prejuicios y avanzar juntos en la educación.

Jude Kelly, la inspiradora directora artística del South Bank Centre en Londres, comentó hace poco que como adultos casi nunca nos relacionamos con niños que no sean nuestros hijos; los vemos como la "responsabilidad" de otros. Lleva razón, y sin embargo, esos niños representan todas nuestras posibilidades de futuro. Si, cuando seamos mayores, necesitamos la ayuda de la profesión médica, es probable que quien nos trate sea la generación de gente joven que vemos hoy ante nosotros. Eso hace que empecemos a ver a nuestros chicos y chicas de forma un poco distinta.

En último caso, necesitamos un cambio de paradigma por el cual todos nosotros nos hagamos responsables del aprendizaje y la educación de nuestros chicos y chicas. Cuando digo "nuestros chicos", lo digo en un sentido amplio, no solo me refiero a nuestros jóvenes. Jude misma ha dado ejemplo trabajando con las escuelas de la zona y el South Bank Centre para ofrecer una experiencia educativa distinta a niños de Londres. En lugar de asistir a su escuela, los chavales fueron al South Bank Centre durante medio trimestre, y llevaron a cabo todo su aprendizaje a través del trabajo del centro. Fue un éxito impresionante. Aunque es cierto que no todos tenemos un centro cultural de ese calibre a nuestra disposición, todos podemos contribuir a proporcionar experiencias más ricas y más significativas a nuestros jóvenes. Si la educación consiste en estimular el desarrollo de las aspiraciones y valores de nuestros niños, si se trata de ayudarles a conectar con su comunidad y encontrar un propósito en ella, entonces, como comunidad, todos debemos colaborar para que esto suceda.

Capítulo doce

El camino hacia delante

Resumen de la parte 1 y planteamiento de la parte 2

> La crisis que rodea a la educación es tan desoladora como cualquiera de las que tenemos planteadas hoy día. La necesidad de acción y de transformación es tan urgente como ocuparnos del medioambiente en decadencia o de la economía global. Nuestros niños crecen muy rápido, nos necesitan ya.

En este último capítulo de la parte 1 me gustaría resumir los problemas que tiene planteados nuestro sistema educativo, a medida que nos dirigimos hacia los desafíos a los que se enfrentarán nuestros chicos en su futuro.

Existe un amplio consenso en el mundo sobre el hecho de que los modelos tradicionales de escolarización ya no cumplen la función para la que fueron concebidos. En muchos países, departamentos ministeriales están invirtiendo grandes sumas para investigar sobre el futuro y los cambios que el sistema tendrá que introducir para enfrentarse a ese reto y estar de verdad a la altura. Sin embargo, actualmente, los Gobiernos no tienen el valor necesario para comprender que el futuro no es una serie continua de reformas, pequeños ajustes y nuevas políticas. Se trata de emprender una transformación radical cuya definición requiere dos preguntas clave: en primer lugar, ¿para qué tipo de futuro estamos preparando a nuestros chicos y chicas? Y en segundo, ¿cómo queremos que sean nuestros chicos, como seres humanos, como ciudadanos, como personas, si han de ser capaces de enfrentarse a los desafíos de ese futuro?

No podemos permitir que quienes elaboran las políticas sigan diseñando medidas educativas reactivas y a corto plazo, como las que hemos tenido en los últimos veinte años aproximadamente. Hemos asistido a una serie de iniciativas y políticas desastrosas que ahora ensucian el sistema educativo y que, en conjunto, han ejercido un efecto negativo en nuestras escuelas y en nuestros alumnos. En Estados Unidos, la torpe estrategia *No Child Left Behind* (Que ningún niño quede atrás), que definía la visión educativa de George W. Bush, estaba obsesionada con un concepto estrecho de los resultados, no con un avance real. En el Reino Unido hemos visto experiencias similares, donde incluso sentimientos bien intencionados y centrados en el alumno como el "Aprendizaje Personalizado" han tenido que ser abandonados porque nadie podía

definir claramente lo que significaban o cómo podían llevarse a la práctica. Esto se debía en parte a que la mayoría del desarrollo estratégico educativo tenía que estar vinculada con políticas y enfoques ya existentes, por lo que el resultado era confuso y falto de fundamento.

Las apuestas están increíblemente altas. Nuestros hijos solo disponen de una oportunidad, de ahí que no podamos permitirnos meter la pata. ¿Cómo podríamos, dentro de veinte años, disculparnos con una generación fallida? No es como si fueran a tener otra posibilidad.

En parte, los problemas a los que nos enfrentamos son políticos. Muchos informes que se han encargado a expertos de renombre mundial han fijado el desafío y la escala de los problemas a los que nos enfrentamos. Por desgracia, muchos de los mensajes esenciales resultan incómodos y son políticamente peligrosos. La razón es que no estamos hablando de una suave evolución o un desarrollo moderado. Estamos hablando de la necesidad de una transformación completa del modelo que, en el Reino Unido, está dominado por el control central del funcionariado, un hecho que muchos envidian en países más grandes y gobernados por estados como Estados Unidos y Australia. Sin embargo, la verdad es que esa nueva perspectiva necesita de visionarios que hayan estado expuestos de forma constante a los desafíos a los que se enfrentan nuestros hijos, nuestras escuelas y nuestros docentes y que tengan experiencia de ellos.

Sencillamente, esto no se aplica a la mayor parte de los funcionarios, que, en el mejor de los casos, intentan complacer a demasiada gente, cada uno con sus propios intereses. Habiendo trabajado y hablado con numerosos políticos de ideologías diversas por todo el mundo, me parece que muchos de ellos se ven limitados por la habilidad y la capacidad de visión de su funcionariado, entre quienes parece haber demasiados gestores y no suficientes líderes visionarios.

Lo que resulta verdaderamente triste y preocupante es que, para reducir la falta de acuerdo y la disensión, los departamentos gubernamentales encargados de la educación en muchos países han minado de forma activa la consideración de la veteranía educativa, la reflexión crítica y el cuestionamiento, con el fin de garantizar el control central de lo que debería ser un asunto local, incluso personal.

El profesor *sir* Ken Robinson afirma al hablar sobre el modelo educativo en su libro fundamental *Out of Our Minds*:

> “Elevar los estándares académicos por sí solo no va a resolver los problemas a los que nos enfrentamos, puede que los agrave. Para avanzar necesitamos una nueva comprensión de la inteligencia, de la capacidad humana y de la naturaleza de la creatividad. La inteligencia humana es más rica y más

dinámica de lo que nos ha hecho creer la educación académica formal. Los avances en el estudio científico del cerebro están confirmando que la inteligencia humana es compleja y está dotada de muchas facetas. Podemos pensar en el mundo y en nuestras experiencias en términos de lo que vemos, tocamos, oímos, del movimiento, y de muchas otras formas. Por eso es por lo que el mundo está lleno de música, baile, arquitectura, diseño, tecnología aplicada, relaciones y valores. Las técnicas de escáner del cerebro muestran que incluso acciones sencillas requieren el uso de forma simultánea de funciones y regiones del cerebro distintas.

La cultura humana es tan rica y diversa porque la inteligencia humana es compleja y dinámica. Todos poseemos grandes capacidades naturales, pero cada uno de manera diferente. No hay solo dos tipos de personas, académicos y no académicos. Todos tenemos distintos perfiles de habilidad intelectual con diversos grados de destreza en inteligencia visual, auditiva, cinética, pensamiento matemático y todos los demás tipos. La educación académica se centra solo en determinados tipos de habilidad. Los que la tienen a menudo poseen otros tipos que son ignorados; quienes no la tienen es probable que no sean considerados inteligentes en absoluto. Personas muy capaces son rechazadas por empresas o se pierden en su estructura porque su historial educativo no refleja la verdad sobre ellas. Si nos tomamos en serio el desarrollo de recursos humanos, el primer paso es reconocer la diversidad e individualidad de esos recursos".

(Ken Robinson, *Out of Our Minds*, páginas 9-10)

El problema se ha hecho global. Empresas destacadas e iconos del mundo de los negocios están tan preocupados que han empezado a invertir enormes recursos para impulsar el proceso de cambio. Un ejemplo asombroso es Bill Gates, quien en su discurso de apertura en el Government Leaders Forum en Washington en marzo de 2009 comentó: "La educación constituye una base fundamental que no podemos saltarnos ni descuidar, si esperamos proporcionar un crecimiento económico y empresarial sostenible a largo plazo".

Con todo, los gobiernos siguen encontrándose atrapados por nuestra fijación con el pasado. Me parece que la educación y lo académico han estado vinculados desde hace tantas generaciones que parecen haberse fusionado. En el Reino Unido ha habido intentos por parte del Gobierno de asumir ese hecho. La Unidad de Innovación se montó para explorar metodologías y sistemas futuros hasta que se privatizó por recortes presupuestarios en 2007. Grupos de expertos como DEMOS y Futurelab han sugerido

varios escenarios posibles de futuro. La autoridad en Inglaterra en materia de programas de estudios, la QCA, bajo la orientación de su antiguo director de Programas de Estudios, el dinámico Mick Waters, ha estado diseñando planes con nuevos y sugerentes enfoques para la escolarización en el futuro. En China, el Gobierno se ha embarcado en la mayor transformación del modelo educativo jamás vista. Parte del trabajo ha sido buena, muy buena, pero la mayoría de los cambios se ha considerado algo marginal, y a muchas medidas no se les ha dado verdadero impulso, fondos ni el apoyo necesario para que su potencial se hiciera realidad. Y lo que es más importante, a pesar de los billones gastados, muy poco ha cambiado de verdad.

¿Por qué ahora? En gran medida, el sistema lleva cien años funcionando casi sin cambios, pero, como gran parte del mundo en que vivimos, nuestro índice de progreso y de comprensión del funcionamiento del cerebro, del desarrollo infantil y de la educación se ha acelerado más allá de toda proporción desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Por desgracia, el sistema no ha estado a la altura de esas transformaciones. Somos como una profesión médica que, a pesar de conocer las grandes curas y procedimientos que han ido surgiendo a lo largo del tiempo, siguiera aplicando los de la época Tudor.

Como tantas otras culturas occidentales, somos conservadores por naturaleza. Somos una cultura que se siente cómoda en lo familiar y amenazada ante lo desconocido. Sin embargo, a veces surge una generación que tiene la valentía de dar pasos hacia delante por el bien de la humanidad. Tengo la convicción apasionada de que para la educación el momento es ahora y que nosotros debemos ser esa generación. Si no aceptamos ese desafío, las consecuencias podrían ser desastrosas.

La actual apatía hacia la educación no ha sido creada por la actual generación de chicos, sino por la nuestra. Tanto si lo admitimos como si no, la mayor parte de nosotros sabe que el modelo que vivimos puede que proporcionara resultados, pero no nos proporcionó un futuro. En el momento de escribir este libro se han publicado los últimos resultados de exámenes para quienes abandonan la escuela a los 18 años y me siento orgulloso, como educador, de que una vez más nuestros jóvenes hayan batido todos los récords anteriores y que las buenas calificaciones y los índices de aprobados hayan alcanzado su punto más alto. Por supuesto, esto suscita el debate tradicional de que ahora los exámenes deben ser más fáciles, en nuestra época eran más difíciles, bla bla bla. Sencillamente, me niego a creer que esto sea verdad. Yo me relaciono cada día con niños y niñas y sé que las generaciones de jóvenes con las que trabajo son más capaces de lo que han sido generaciones anteriores.

Como ya he comentado, son capaces de manejar y procesar información en una escala mayor y a velocidades más altas, y tienen acceso a información y a experiencias

que contribuyen a acelerar su desarrollo. Puede que no se sientan tan seguros con la gramática como otras generaciones pasadas, pero no lo necesitan. La comunicación ha cambiado y ellos ya no tienen que usar aquellas destrezas con tanta frecuencia como teníamos que hacerlo nosotros, pero nosotros no sabemos manipular la tecnología de la forma que saben hacerlo ellos. No es un estado mejor ni peor, es simplemente distinto. Lo que sí creo, sin embargo, es que el sistema de exámenes se ha devaluado porque se está volviendo cada vez menos relevante en su formato actual y por esa razón nuestros jóvenes tienen dificultad para progresar en su vida profesional, a pesar de su éxito en las pruebas. Ellos están haciendo todo lo que se les pide, es lo que les pedimos lo que está mal.

Para que la transformación del sistema arraigue, tenemos que mirarnos hacia dentro, cambiar el equilibrio de poder y promover nuestra visión de la educación, que debe hacerse menos política y tiene que eliminar la desconfianza entre pedagogos y políticos. Tenemos que superar nuestra fijación con los estándares académicos y con los exámenes donde los alumnos se juegan tanto y dejar de creer que aumentar el rigor académico es la respuesta a nuestras necesidades futuras.

Resulta interesante que, a medida que nuestros sistemas educativos en Occidente han reforzado su foco académico, Oriente nos ha superado en productividad y éxito industrial, y durante este tiempo ellos han buscado diversificar y explorar metodologías alternativas para la escolarización. En lugares como Hong Kong y Singapur están gastando enormes sumas de dinero y mucho tiempo para desarrollar perspectivas muy creativas y dinámicas para el aprendizaje del futuro. Igualmente, en la Europa continental se han dado algunos pasos muy innovadores y apasionantes en el campo de la educación, con excelentes resultados, en especial en Finlandia, donde las destrezas y el desarrollo personal se sitúan en el núcleo del programa educativo. También en Australia, Canadá y Nueva Zelanda se observa un interés creciente en el desarrollo del comportamiento infantil, en sus habilidades y bienestar emocional. En todos estos casos, a los niños se les examina bastante menos que a los nuestros. Existe una confianza mucho mayor en los maestros y en la enseñanza, y una notable reducción en la intervención política central.

Todos estos países obtienen resultados mucho mejores que el Reino Unido para la habilidad lectora y escritora entre niños y niñas de 15 años, según el informe *PISA* publicado por última vez en 2006. Resulta interesante saber que cuando se publicó el informe correspondiente al año 2003, los japoneses se quedaron consternados al ver que no estaban en absoluto cerca de los primeros puestos en cuanto a resultados. Como consecuencia, sustituyeron lo que veían como una educación “blanda” por un sistema de mayor presión (para cuando se publicaron los datos de 2006, este cambio no había

surtido efecto). Aquí hay un mensaje crítico para gobiernos y sistemas como el del Reino Unido y el de Estados Unidos, que colocan en el núcleo de sus políticas exámenes donde los alumnos se juegan el todo por el todo.

Nuestros niños tienen que desarrollar su confianza en sí mismos, el sentido de la propia valía, un pensamiento creativo e innovador, la capacidad para trabajar en equipo y sus habilidades para comunicarse, si queremos que tengan posibilidades de competir en el mercado global. Todos somos conscientes de esto, a nivel nacional e internacional, pero ¿cuándo fue la última vez que sus hijos tuvieron una clase centrada en esas habilidades de manera prioritaria? ¿Dónde se evalúan esas destrezas en el sistema de exámenes?

Sin embargo, sería injusto centrar toda la culpa y la presión en los políticos y en sus medidas, porque la verdad es que las oportunidades ya existen; las escuelas tienen el poder de innovar y de transformar cómo se aborda el aprendizaje. Recientes informes encargados por el Gobierno sobre el diseño de programas de estudios, tales como *Rose Review*, abren camino a una mayor flexibilidad y autonomía, y eso es un motivo importante para el optimismo. No obstante, plantean un desafío muy real para la comunidad educativa y para la sociedad en general. De alguna manera, es como si hubieran quitado la red de seguridad que nos permitía decir: "¿No sería maravilloso si...? Pero claro, no podemos, porque no nos lo permiten", y eso implica que ahora es responsabilidad nuestra hacer que suceda.

Desde hace años hemos escuchado los llamamientos de gurúes tales como *sir* Ken Robinson, lord Puttnam, Mick Waters, *sir* John Jones y Ted Wragg, y la verdad es que ahora tenemos que dejar de esperar que venga alguien más a darnos las respuestas o a concedernos un permiso explícito. Es hora de abrir las alas y volar. Esto es fácil de decir, porque hacerlo supone un desafío por sí mismo, que requiere gran valentía, visión, capacidad de liderazgo, compromiso y habilidad. Es hora de que la profesión educativa se ponga de pie y demuestre su estatus profesional, es hora de que la comunidad se una y cree una visión poderosa de la educación en la que desempeñe un papel activo.

En la parte 2 exploraré algunas metodologías y enfoques que las escuelas pueden aplicar en este momento, con el fin de ayudarlas a evolucionar y a enfrentarse a los desafíos. Muchos se basan en estrategias que diseñamos durante mi etapa en Grange y han sido probados en la práctica. Hasta cierto punto, esta es su historia, la historia de un grupo de profesores asombrosos, de miembros del Consejo escolar valientes, de padres y madres con capacidad para confiar y, por encima de todo, de un alumnado prodigioso. También abordaré los desafíos que entraña liderar el cambio en nuestras escuelas.

El futuro se presenta prometedor; el sistema educativo está lleno de una creatividad asombrosa, de líderes dinámicos y pensadores sobre el futuro, listos para impulsar

nuestro modelo hacia delante. Si trabajamos de manera conjunta con padres y madres, podemos elaborar un enfoque que no solo cumpla la función para la que ha sido creado, sino que abarque la VIDA, el APRENDIZAJE y la RISA para todos y cada uno de nuestros niños y niñas.

Parte 2

Cómo podría ser

Capítulo trece

Construir una visión de futuro
La reflexión que creó el "método Grange"

> ¿En qué momento dejaste de soñar con lo que podías ser o en lo que podrías convertirte? ¿En qué momento lo que eres se convirtió en el límite de tus ambiciones? Podemos ser todo lo que nos permita nuestra visión.

Escuela Primaria de Grange

Desde que se introdujera el primer Programa Nacional de Estudios en el Reino Unido a comienzos de los años noventa, se han sucedido casi setecientas nuevas iniciativas y directivas gubernamentales relativas al sistema educativo. También se han generado y hecho públicas nuevas ideas e interpretaciones sobre el modo en que aprendemos y los desafíos que nos esperan. Como resultado, al igual que tantos otros educadores, yo me sentía confuso, me encontraba estresado y no tenía ni idea de qué se debía hacer ni de cómo hacerlo. Para mí la lucidez llegó cuando decidí que aplicar programas, por muy excitantes o por muy obligatorios que fueran por ley, no era el camino para mejorar la escuela para nuestros hijos, y que la respuesta se hallaba en los propios chicos y chicas.

En la última parte del curso académico 2001-2002 me hice cargo de la Escuela

Primaria Grange, un centro típico como tantos otros que luchan a trancas y barrancas en el sistema educativo que habitamos hoy día: el personal docente estaba estresado, la moral era baja y el centro tenía problemas para definir su identidad y el sentido de su actividad. Como resultado, la experiencia educativa de los alumnos era inconexa y pecaba de falta de relevancia.

El profesorado de la escuela estaba muy comprometido, eran profesionales con una amplia experiencia, dedicados al centro y, lo que es más importante, dedicados a sus alumnos. Sin embargo, habían perdido el rumbo. Impartían un programa fijo siguiendo las normas, como prescribían las directivas y estrategias formuladas por sucesivos gobiernos. Funcionaban de ese modo para asegurarse de que estaban cumpliendo lo que se les había dicho. Los resultados en los exámenes eran malos y, por consiguiente, la autoridad local de la cual dependía el centro presionaba para que la escuela intensificara sus esfuerzos y se centrara en la mejora y preparación de las pruebas.

Esto desembocó en un descenso aún mayor de la moral y en que declinara el sentido holístico del centro, lo que a su vez aceleró la espiral de la decadencia. Los maestros eran conscientes de que no estaban proporcionando a los alumnos una experiencia vibrante, y estos, a su vez, no veían el sentido de su aprendizaje. Lo cierto es que la escuela había llegado a un punto de enorme desamparo. Los profesores no enseñaban con pasión y los alumnos aprendían con menos entrega todavía.

Una de las estrategias más catastróficas utilizadas por la gente encargada de mejorar las escuelas durante los últimos quince años ha sido la concepción errónea de que para elevar los estándares, la escuela debe centrarse en programas estructurados, incluyendo un mayor número e impartiéndolos de modo más intensivo. Por supuesto, cuando se despliega este tipo de enfoque, los chicos como individuos se pierden en el juego de números, se convierten en estadísticas. Yo me tomé un descanso del trabajo en escuelas porque me encontré clasificando a mis alumnos en términos de porcentajes en los resultados de los exámenes. “Jonny no va a llegar al nivel 4. Le faltan por lo menos 15 puntos, lo que implica un descenso del 24 %. ¿Cómo puedo trabajar para conseguir un nivel 4 para equilibrar la contabilidad? Ah, ya sé, Elsie. Solo le faltan dos o tres puntos para el nivel 4. Me voy a centrar en ella. Así, puedo garantizar que nuestros resultados alcanzarán los objetivos que nos han marcado para este curso académico”.

Una vez hube descansado, en Grange empezamos de cero, volviendo a lo fundamental. Eso significaba mirar a nuestros alumnos y preguntarnos qué tipo de personas queríamos que fueran al final de su periplo en el centro. Era el momento de que la escuela volviera a mirarse profundamente hacia dentro y redescubriera su imperativo moral. En mi opinión, es vital que cualquier escuela que se embarque en un sendero de transformación comience en el núcleo, en los fundamentos de su enfoque

pedagógico; de otro modo, acabamos con un universo de iniciativas que dan vuelta en órbita como satélites en torno a un sistema sobrecargado. Los líderes educativos deben encontrar la valentía para dar tiempo a la comunidad escolar y resistir las presiones de los organismos externos sobre el centro para que se cumplan plazos muy estrictos.

La transformación verdadera no puede apresurarse y debe surgir de una visión lúcida que se convierte en una pasión tan fuerte que impulsa a la escuela y a su comunidad por la ardua travesía que le espera.

Es un enfoque que solo puedo describir como una destilación de ideas. Es un proceso que he observado en muchos centros que han logrado el éxito, así como en otras organizaciones, y debe comenzar estableciendo una cultura de confianza y de verdadera honestidad. Esto, claro, puede resultar difícil de conseguir cuando uno se da cuenta de que en muchas de nuestras escuelas en dificultades hay maestros agotados, y a veces lastimados, que sobreviven sin apenas autoestima y cuya pasión se ha evaporado hace tiempo. En muchas escuelas existe tal cultura de presión para progresar que se corre el riesgo de que tratemos de aplicar una reforma radical demasiado rápido, lo que a menudo deja atrás a muchos maestros, que se sienten asustados, enfadados y confusos.

El éxito de Grange se construyó sobre un paradigma distinto, que se fue elaborando a base de conversaciones, charlas que se fueron haciendo cada vez más sinceras y basadas en el instinto profesional y en una comunicación más amplia. Llevo tiempo pensando que empleamos nuestras mejores habilidades de liderazgo cuando tratamos con los alumnos y que nos olvidamos de muchas de ellas al dirigirnos a la comunidad adulta. Por ejemplo, identificamos las diferentes necesidades de alumnos concretos para poder satisfacerlas y así promover su progreso, pero no consideramos de la misma forma las necesidades de miembros concretos del personal.

También es importante que antes de iniciar el proceso de transformación no nos obsesionemos con saber cómo serán las estructuras y modelos a los que lleguemos. He visto los mismos errores repetidos muy a menudo: la gente quiere conocer las respuestas a todas las preguntas antes de empezar y, en muchos aspectos, eso trunca al momento la cultura de innovación y creatividad necesaria para lograr algo asombroso.Por eso, en la escuela Grange comenzamos nuestro proceso de destilación así:

1. Formular preguntas abstractas

Por ejemplo:

- ¿Cómo convertimos nuestra escuela en Disneyland?
- ¿Qué querría aprender yo si tuviera ocho años?

- ¿Cómo vendemos el aprendizaje a los niños?
- ¿Por qué Lectoescritura y Competencia aritmética son aburridas?

Lo que resulta interesante y muy sugerente es que la gente responde con entusiasmo y con reflexiones meditadas porque, de repente, las preguntas no están cargadas, no tienen respuestas predeterminadas. No existen una respuesta correcta y otra incorrecta, lo que de manera instantánea elimina gran parte de la presión. Cada pregunta en Grange nos llevaba a otra y a otra más. Uno de mis momentos más felices en esos primeros días tuvo lugar en la sala de profesores cuando entré un día a la hora de la comida y me encontré con un animado debate sobre una de las preguntas abstractas que había surgido en el claustro la noche anterior. Estaba claro que solo haciendo preguntas y provocando el debate ya habíamos conseguido iniciar un proceso que estaba llevando a una mayor comunicación, a un sentido creciente de aumento de poder, de capacidad de acción y de optimismo real.

Poco después comenzó a desarrollarse la segunda etapa del proceso de destilación:

2. Generación de ideas y comienzo de la investigación-acción

Los maestros descubrieron que compartían ideas o reflexiones y empezaron a establecer nuevas relaciones con gente que trabajaba en otros ámbitos del centro. A veces esto sucedía con personas que ya habían trabajado juntas con anterioridad, pero a un nivel muy superficial, pues se tenía la percepción de que no había mucho en común, de que eran distintos tipos de maestros. El papel del equipo de liderazgo era animar el proceso de generación de ideas y observar cómo la gente ponía a prueba algunas de sus sugerencias, iniciando así un proceso de investigación. Lo que es especialmente positivo de esto es que los maestros reticentes no lastran a los demás, pero la invitación está abierta, para que participe todo el mundo. Además, no requiere una unanimidad total que resultaría sofocante.

Curiosamente, más y más gente se unió al proceso rápidamente, lo que significaba que la escuela había generado un impulso que podía servir para potenciar aún más el cambio. Así se fue llegando a la tercera etapa de destilación:

3. Compartir ideas y hablar con sinceridad

En muchos sentidos, esto se convierte en la etapa más difícil, pues la sinceridad y el tiempo son cruciales. Se trata de un momento en que el personal docente debe unirse, compartir y revisar su investigación, procesar los resultados y avanzar. Es esencial que

la gente sea sincera y generosa en sus aportaciones, comentando lo que ha funcionado y lo que no. También es primordial que no se queden en un nivel superficial, sino que exploren las razones de esos resultados negativos o positivos. Esto da lugar a un nuevo nivel de conversación en el que la gente comparte ideas que generan otras nuevas, así como mayores colaboraciones. El equipo de liderazgo puede aprovechar ese impulso para adoptar ideas y desarrollar posibles estrategias que desemboquen en el diseño de enfoques que engloben todo el centro.

4. Desarrollo y diseño de estrategias para todo el centro

Lo que sigue es la habilidad de aunar ideas, proyectos y reflexión hasta dar lugar a estrategias para todo el centro que pueden contribuir a cambiar la práctica y con las que se pueden ir construyendo modelos. En ningún momento consiste en un modelo de desarrollo y aplicación que surge de arriba abajo, y esto ayuda a reducir el nivel de posible conflicto y aumenta el nivel de convencimiento. El resultado en Grange fue un plan de desarrollo, teóricamente para cinco años, que se aplicó de manera íntegra en año y medio.

Desde las primeras conversaciones, lo que estaba claro era que queríamos definir a nuestros alumnos por su personalidad, por sus habilidades, por sus competencias y valor, no por los niveles que pudieran alcanzar en los exámenes. He oído a tantos maestros decir cosas como: "¿Sammy? ¡Ah, sí, una niña muy buena, es de Nivel 5 seguro!". ¿Qué nos dice eso sobre Sammy o sobre por qué es una niña muy buena? Queríamos poder mostrar la escuela a padres que quisieran traer a sus hijos al centro y, al presentarles a algunos de nuestros alumnos mayores, decirles: "Si traéis aquí a vuestros hijos, este es el tipo de persona en que se convertirán". También nos parecía claro que para mejorar la educación de nuestros alumnos, lo primero que teníamos que mejorar era su autoestima y el sentido de su propia valía. Con frecuencia, el fracaso de muchos de los chicos dentro de nuestro modelo se debía a que les faltaba seguridad en sí mismos, autoestima y un objetivo personal. Casi todos esos chicos son encasillados en la categoría "dificultades de aprendizaje" y se les proporciona una dieta de tareas más simples, con la esperanza de que recuperen terreno de manera milagrosa y se conviertan en "normales".

Nuestras conversaciones realmente empezaron en serio cuando nos dispusimos a trabajar en lo que denominamos "Política de Perfiles de Aprendizaje". Empezamos considerando a los alumnos que en aquel momento estaban en el grupo de edad más elevada, los de diez y once años. Queríamos identificar cómo eran los que tenían "éxito", cómo se comportaban en diferentes situaciones, cómo abordaban los desafíos, los problemas, la interacción con otras personas, la información y la tecnología. También

queríamos identificar, por contraste directo, qué comportamientos mostraban los alumnos con menos éxito. Este proceso nos ayudó a aclarar el tipo de comportamiento que queríamos promover de manera activa entre nuestros alumnos. Al crear el perfil de un alumno con éxito al final de su viaje en Grange, podíamos luego descomponerlo y construir una estrategia que lo promoviera de manera activa desde el momento en que los niños llegaban a Grange, cuando ingresaban en la guardería a los tres años. Entonces diseñamos una política que definía el tipo de comportamientos que habría que desarrollar cada año para que los chicos evolucionaran como aprendices, una política que giraba en torno a las siguientes preguntas clave:

- ¿Qué oportunidades de aprendizaje estamos promoviendo este año?
- ¿Qué oportunidades vamos a proporcionar para fomentar la autonomía?
- ¿Qué habilidades clave de estudio vamos a practicar este año?
- ¿Cómo vamos a comunicar estos objetivos a los alumnos?
- ¿Cómo vamos a medir el éxito?
- ¿Cómo vamos a celebrar los logros con los alumnos?

El proceso puso de manifiesto por primera vez lo que era un tema central en nuestra filosofía, que nosotros en la escuela Grange nos íbamos a centrar en formar a seres humanos. Al establecer un nuevo objetivo, fuimos capaces de dar sentido al programa de estudios, a las nuevas iniciativas y a las nuevas teorías sobre el desarrollo infantil, porque, cada vez que analizábamos una estrategia externa, podíamos preguntarnos cómo incidiría en el desarrollo de los perfiles de aprendizaje de nuestros alumnos. Aunque la política estaba sin refinar, y desde entonces ha sido sustituida, lo que importaba no era tanto el documento final como el proceso que vivimos, las conversaciones, el establecimiento de nuevas relaciones y el desarrollo de una reflexión constructiva y profunda.

La siguiente etapa significativa de nuestra evolución consistió en explorar cómo impartir un programa de estudios y cómo diseñar experiencias educativas que conservaran todas las habilidades básicas esenciales que nuestros niños necesitaban: Lectura, Escritura, Aritmética, al tiempo que creábamos una experiencia educativa vibrante que los alumnos sintieran como importante no solo para ellos en ese momento, sino también para el futuro. Teníamos que diseñar un enfoque muy creativo con el fin de superar la sobrecarga del sistema que había asolado nuestro centro durante tanto tiempo. ¿Cómo íbamos a crear un Disneyland del aprendizaje?

Yo soy un alma simple y uno de mis defectos es que no puedo ver la estructura a

través de un modelo que representa una serie de afluentes, un núcleo con muchas ramificaciones que salen de él. Como muchos compañeros de profesión, yo me había confundido por causa del sistema en el que nos habían ordenado que trabajáramos, ya que se había convertido en una estructura de ese tipo. Si queríamos diseñar un programa más creativo, teníamos que buscar un modelo nuevo, mucho más simple. También teníamos que definir qué es un programa de estudios creativo. Lo que sabíamos es que no podía surgir como parte del sistema existente, como un "apéndice" o una ocurrencia *a posteriori*.

En cuanto se menciona la palabra "creatividad", en particular en relación con la educación, se entra en un campo minado de malos entendidos, hay muchas ideas e interpretaciones erróneas. Quizá sea más fácil explorar lo que la creatividad *no* es en términos de desarrollo educativo.

Sé de escuelas que se las dan de líderes en el campo del desarrollo de un programa de estudios creativo. Aseguran que sus alumnos "hacen" más arte, música, baile, teatro que en otros centros. De vez en cuando tienen un "día de la creatividad" o celebran una "semana de la creatividad" cada trimestre. Algunas escuelas hacen "creatividad" cada viernes como un premio si la clase se ha esforzado durante la semana.

Es cierto que podemos encontrar creatividad y expresión creativa en las artes, pero "hacer artes" no es necesariamente creativo. También se asume de una manera peligrosa que la creatividad es una asignatura, una simple destreza o competencia que se puede enseñar y que está situada en el dominio exclusivo de las artes.

Hace algunos años asistí a un congreso de la Unesco sobre Educación Artística. Fue una experiencia extraordinaria. Uno de los ponentes, miembro de la delegación japonesa, ejemplificó de manera brillante uno de los problemas clave en la enseñanza de las artes en nuestros centros. Nos mostró ejemplos de retratos realizados por un grupo de alumnos de la escuela elemental. Muchos estaban dibujados con mucha habilidad y llenos de color, pero en lo esencial eran el mismo dibujo. La maestra les había enseñado cómo hacerlo y les había mostrado lo que deseaba, así que los chicos habían trabajado fielmente con un objetivo predeterminado. Claramente, esto no es creativo. Tampoco lo es enseñar a los niños a cantar una canción en la clase de Música, puede que produzcan un sonido precioso y que los intérpretes lleguen a ser habilidosos, pero no se trata de un proceso creativo.

Sin embargo, el gran problema es la concepción errónea por la cual el mero uso del término "creatividad" en la educación desencadena el temor a las libertades de los años sesenta y setenta y a una especie de desenfrenada fiesta artística antiacadémica.

Un programa de estudios creativo en realidad no se diferencia de otro tipo de programa. Contiene los mismos aspectos clave de aprendizaje, la información,

habilidades, competencias y una síntesis de conocimientos y experiencias. La creatividad procede del modo en que se introduce y se desarrolla con los alumnos, esencialmente debe ser flexible, abierto a la necesidad y, lo que es más crucial de todo, debe estar centrado en promover la curiosidad natural de los alumnos, su necesidad de formular hipótesis e investigar. Debe mantener una progresión, pero también ha de ser lo suficientemente abierto para permitir que los alumnos encuentren el tiempo y el espacio para alimentar su imaginación y su sed de averiguar cosas nuevas de maneras inéditas, para que siempre sea un desafío y siempre cambiante. Debe dar poder a los chicos y garantizar que tienen un sentido profundo de pertenencia, así como la seguridad y la oportunidad de generar nuevo pensamiento, nuevas ideas y nuevas direcciones de investigación.

La gente habla del desafío de "desarrollar" la creatividad como si fuera una especie de habilidad que se aprende. El informe *All Our Futures* (*Todos nuestros futuros*) identificaba cuatro elementos clave de la creatividad:

1. Pensar o comportarse de modo creativo.
2. Desarrollar una actividad imaginativa con un objetivo, dirigida a su consecución.
3 Generar algo original.
4. Obtener un resultado con valor en relación al objetivo.

Estas son características con las que nacemos, así que el objetivo central de llevar a la práctica un programa de estudios que sea creativo es asegurar que en su núcleo se sitúe la noción de que, al contribuir a que nuestros hijos aprendan nuevas destrezas y adquieran nuevas competencias, dada una variedad rica de experiencias y un ambiente de descubrimiento, se les generará un deseo de nuevo conocimiento. Podrán adquirir ese nuevo conocimiento, que alimentará su proceso creativo, lo que garantizará que cuestionen constantemente, que busquen nuevos senderos y soluciones, que piensen de manera crítica y que posean la seguridad en sí mismos para generar ideas nuevas.

En Grange necesitábamos un modelo que diera sentido al nuevo proceso que esperábamos crear. Tenía que ceñirse a las exigencias obligatorias con las que trabajábamos, pero también debía tener un propósito real. Mejor que operar con el modelo existente del Programa Nacional de Estudios como río principal y con estrategias, tanto gubernativas como otras más amplias, que serían los afluentes que discurren en muchas direcciones distintas, nuestro modelo tenía que ser sencillo y con un carácter cíclico. También tenía que ser, por su propia naturaleza, un modelo siempre capaz de evolucionar. Crear un modelo fijo lo habría vuelto automáticamente

trasnochado, de la misma forma que el Programa Nacional se encuentra anticuado en cuanto se publica.

Llegamos a un modelo que situaba en el centro el desarrollo de los alumnos como personas y con ese fin constaba de cuatro elementos.

El modelo del proceso educativo de la Escuela Primaria Grange

A lo largo de los próximos capítulos analizaré estos cuatro elementos y cómo se unen para crear una nueva experiencia educativa que aborda muchas de las preocupaciones a las que me he referido en la parte 1 del libro.

Capítulo catorce

Desarrollo integral del niño
Situar el desarrollo personal en el centro

> Los niños no son contenedores vacíos a la espera de que se les llene hasta el borde de conocimientos. No se les debe juzgar por "cuánto" pueden contener. ¡Después de todo, el fuego no fue descubierto por un alumno de matrícula de honor!

Así, durante generaciones el foco de la educación se ha situado en el aprendizaje de nuevas cosas, sobre todo conceptos e información. Aprendimos las tablas de multiplicar de memoria, aprendimos a hacer división por varias cifras y a operar con fracciones usando libros de texto, aprendimos que un año tiene 365 días y que el rey Enrique VIII de Inglaterra tuvo seis esposas, algunas de las cuales no acabaron muy bien. Todo esto lo aprendimos porque nos lo dijeron los maestros.

Sin embargo, ahora sabemos que lo que hoy se considera información importante puede que no lo sea mañana. Lo que es seguro es que lo que durará para siempre son las habilidades para adquirir conocimientos y para comprender. Quizá lo que es más importante, la visión del proceso educativo de arriba abajo en la que los maestros son quienes proporcionan los datos, la sabiduría y el conocimiento, en tanto que los alumnos son los receptores, conduce a un estado en que los niños son aprendices cada vez más pasivos cuyos procesos creativos se van reduciendo lentamente, cuando ven que el aprendizaje es simplemente una cuestión de correcto o incorrecto y que el maestro les va a dar lo que necesiten. Eso hace que pierdan ese sentido mágico de poder con el que nacen y que es clave, puesto que proporciona el impulso para el verdadero aprendizaje, para el sentido de pertenencia y de la propia valía, y, lo que es más importante, proporciona la confianza para evolucionar y para relacionarse activamente con el mundo.

A lo largo de los tres años en que he escrito este libro, yo, como billones de personas por todo el mundo, he asistido asombrado a la ascensión de Barack Obama. El 4 de noviembre de 2008 arrasó en las elecciones presidenciales norteamericanas y tomó posesión el 20 de enero de 2009, para escribir un capítulo totalmente inédito de la historia mundial. Lo que más me ha impresionado ha sido la forma en que ha cautivado a una nueva generación y ha ayudado a personas de todas las edades, procedencias y confesiones religiosas a descubrir el poder de la política y el impacto de la historia. Su

mantra ya inmortal sobre el cambio, sustentado por el nuevo sentido de poder, de capacidad de acción, el nuevo objetivo y el contexto, ha sido en gran medida el secreto de su éxito.

Invirtió enormes cantidades de tiempo, energía y dinero para conectar por medio de los nuevos medios de comunicación con los jóvenes y con quienes no se sentían representados por el sistema, con el fin de atraerlos y de generar no solo una sensación de entusiasmo, sino también el convencimiento de que ellos importaban y de que el cambio no era por él, o por lo que él pudiera hacer, sino que tenía que ver con lo que Estados Unidos como país, como conjunto de individuos, pudiera lograr trabajando juntos para crear algo nuevo, para superar las importantes dificultades que ellos y el resto del mundo tenían planteadas. El truco de Obama ha sido, esencialmente, devolver a la gente la sensación de que ellos mandan sobre su propio destino, y al hacerlo, ha revigorizado al país más poderoso sobre la tierra. Aquí se halla una profunda lección para todos nosotros, sobre cómo tenemos que conectar con los jóvenes para poder tener el mismo impacto educativamente.

Se nos ha hecho creer que los niños solo pueden aprender si están sentados ante un maestro dinámico. De hecho, el productor cinematográfico lord Puttnam, un gran defensor de la profesión docente, sugirió hace años que se podría rellenar el déficit de maestros con actores sin trabajo. Recuerdo que estaba viendo la tele hace poco y un "experto en enseñanza" sugería que se debería dar a todos los maestros y profesores formación actoral como la que reciben los actores profesionales. Esto presupone que la mejor forma de aprender cosas nuevas es que te las enseñe un maestro. Que te cuenten algo es el punto álgido del aprendizaje. No se puede negar que un maestro ameno siempre es mejor que uno gris y monótono. Un buen vendedor normalmente consigue la venta, pero si el producto es lo suficientemente atractivo y uno lo desea de todas formas, se sabe que se va a comprar antes de entrar en la tienda.

Si dependemos de los maestros para que nos entreguen el aprendizaje, ¿por qué la mayor parte del aprendizaje humano tiene lugar antes de los tres años, antes de que seamos conscientes de que existen las escuelas, y antes de que aparezcan los maestros?

Los docentes constituyen una parte esencial del proceso de aprendizaje. Su pasión, profesionalidad y experiencia son vitales en cualquier escuela que funcione, pero nuestra obsesión por que ellos sean los mediadores de todo aprendizaje es errónea. He visto muy a menudo a un maestro inspirar a un alumno para que aprenda y luego he visto que ese mismo chico, con otro maestro de un estilo distinto, desconecta por un choque de personalidades. Con frecuencia, he visto a chicos que sacaban muy buenas notas y avanzaban mucho cuando tenían delante a un buen maestro, y luego lo pasaban muy mal en la educación superior porque les correspondía a ellos la responsabilidad de

aprender por sí mismos y no sabían cómo hacerlo. Los maestros pueden abrir puertas, pero los senderos deben tener su propia magia. Los maestros verdaderamente buenos poseen la habilidad de inspirar interés y luego crear un aprendizaje que permita que los chicos exploren, cuestionen y descubran por sí mismos. Los grandes maestros inspiran y luego dan poder y autonomía a sus aprendices.

La capacidad de acción, el poder y la autonomía son claves para el aprendizaje

Nuestro trabajo como educadores es garantizar que nuestros alumnos sepan que son responsables de su aprendizaje y que son ellos mismos quienes tienen el poder para controlar su propia vida.

En Grange no queríamos que nuestros chicos se portaran bien porque se les ordenaba, sino porque ellos querían portarse bien. Igualmente, queríamos que aprendieran porque querían aprender y no deseábamos que dependieran del maestro para llevar a cabo ese aprendizaje. Si uno va a una escuela que cubre todas las etapas educativas, incluida Educación Infantil, se observa un patrón curioso. En la guardería, a los niños se les permite un alto grado de independencia, ellos mismos seleccionan las actividades y exploran las formas, el espacio, el color, la comunicación, la repetición de motivos y patrones. No están sentados ante un maestro escuchando. Saben

intrínsecamente cómo aprender, exploran, cuestionan y evolucionan. Si se pasea por una escuela primaria o elemental, se ven menos pruebas de esto hasta que, finalmente, se ve al maestro de pie ante los alumnos hablando.

No estamos promoviendo estrategias de aprendizaje autónomo, casi las estamos suprimiendo. Para que los chicos se conviertan en aprendices expertos, debemos trabajar con ellos para ayudarles a comprender sus instintos y habilidades naturales para aprender y ayudarles a que los desarrollen, de forma que puedan utilizarlos a lo largo de su vida. De esa manera, ellos no solo contribuyen al proceso de aprendizaje, sino que van definiendo las habilidades que ponen de manifiesto la iniciativa, el pensamiento innovador, la forma creativa de resolver los problemas y la autonomía, elementos todos que ahora se hallan ausentes en nuestra fuerza de trabajo.

Por desgracia, a veces el aprendizaje correcto va contra nuestro instinto natural. Cuando nuestro hijo se debate buscando una respuesta, todos somos culpables de dársela sin esperar a que la encuentre por sí mismo. Cuando oímos a nuestros hijos leer en casa y chocan con una palabra que no conocen, casi como un acto reflejo se la decimos, cuando deberíamos animarles a usar las claves que tienen a su disposición para encontrar la solución: "inténtalo. ¿Te ayuda el dibujo? Lee el resto de la frase para ver qué palabra encajaría, de forma que la frase tenga sentido".

Por tanto, es esencial que en el núcleo del programa de estudios de cualquier escuela se sitúe la reflexión sobre cómo aprendemos y cómo vivimos. No tenemos que construirles la casa, podemos darles las herramientas que les hemos ayudado a usar, de forma que se la construyan ellos mismos de manera tan creativa como les apetezca.

Aunque esto parezca una tarea hercúlea, incluso abstracta, no lo es, gracias a la investigación y desarrollo sobre las metodologías de aprender a aprender, investigaciones lideradas por eminentes pedagogos como Howard Gardner, Alistair Smith y Guy Claxton. Ayudar a los alumnos a comprender cómo pueden aprender mejor no consiste solo en desarrollar destrezas y competencias, sino que también tiene que ver con comprender cada vez mejor cómo el bienestar personal, el entorno y la salud pueden afectar a nuestra disposición y a nuestra capacidad para aprender.

Es muy importante que nuestros alumnos aprendan cómo funciona el cerebro y cómo el entorno puede influir en su aprendizaje. Existen muchos libros escritos para ayudar a los docentes y a los padres a comprender estos factores esenciales en el aprendizaje y los principios en que se basan. Una parte considerable del éxito al aprender depende de nuestro estado emocional, de nuestro entorno, de saber cómo funcionan las diferentes partes de nuestro cerebro.

Resulta muy interesante que en los últimos años el Gobierno británico haya comenzado a reconocer esto de manera formal, en particular en el programa *Every Child*

Matters (Cada niño importa), que se publicó en 2005. Al hacer hincapié en un enfoque multidisciplinar, que implicara la educación y los servicios sociales y de salud, se aseguraba que el sistema educativo se comprometía a promover el bienestar de nuestros chicos de forma holística, de cara a garantizar que disfrutaran y tuvieran éxito en la vida. Se reconoce claramente que el viaje de aprendizaje es más amplio que un programa de estudios centrado en los conocimientos. Asimismo, se reconoce claramente que las escuelas deben utilizar sus recursos para promover instalaciones en las que se afronte el desafío de ayudar a nuestros jóvenes a aprender y a vivir.

Las salas de atención especial: ¿mimos sin sentido o una herramienta vital?

Si tenemos suerte, de niños, nos criamos en unidades familiares llenas de cariño, rodeados de familia y amigos que nos animaron y nos apoyaron y crearon las condiciones perfectas para que creciéramos. Como resultado, nos desarrollamos y nos convertimos en personas seguras de sí mismas y emocionalmente estables. Por desgracia, no funciona así para todos y de manera creciente, en un mundo cada vez más fragmentado, las condiciones cambian y se hace más difícil que las personas logren esos objetivos. La estabilidad emocional es un factor esencial en el éxito del viaje de aprendizaje de un niño. La gran mayoría de quienes experimentan dificultades dentro del sistema se sienten así debido a su incapacidad para comprender y expresar sus sentimientos y a una carencia básica de autoestima.

Es importante que comprendamos cómo funciona el cerebro. Por ejemplo, una parte, llamada cerebro reptiliano, controla nuestros reflejos emocionales básicos. Así, si una persona se encuentra en una situación inesperada, desconocida o sorprendente, a menudo siente la necesidad urgente de huir, o se queda paralizada o adopta una actitud agresiva. En cualquier viaje de aprendizaje en el que se anima a los chicos a explorar e investigar más allá de su mundo conocido, en condiciones que a veces pueden parecer amenazadoras, es inevitable que se manifiesten estos comportamientos. Si podemos ayudar a que los chicos comprendan estas emociones, podemos ayudarles a reconocerlas y, por tanto, a controlarlas.

En Grange dispusimos una sala de atención especial, llamada Cuarto de los Puzles. La instalación estaba diseñada y gestionada por dos profesionales de la docencia muy formados y con gran experiencia. Se dispuso como un apartamento: tenía una cocina totalmente equipada, un salón con sillones, cortinas, etc., y una zona de estar para actividades. A los niños se les invitaba a trabajar en itinerarios diseñados muy

cuidadosamente para que desarrollaran su propia autoestima, su capacidad para trabajar en equipo, y para comprender sus propias fortalezas y debilidades y alegrarse por ellas.

Entre los niños seleccionados para este programa había uno que era un mudo selectivo, niños con un alto índice de autismo, otros agresivos y otros emocionalmente inseguros que habían sufrido algún tipo de trauma emocional. Durante el programa pasaron una cantidad considerable de tiempo en la sala y los resultados fueron extraordinarios. Avanzaron muchísimo, lo que repercutió en su capacidad para desarrollarse como aprendices y como miembros jóvenes de la comunidad escolar. Uno de estos era el niño mudo selectivo que no hablaba con nadie. Menos de un año después del inicio del programa tuvieron una participación clave en la obra de teatro de Navidad, en la que tenían que hablar y actuaron magníficamente.

La sala de atención especial es un ejemplo claro del éxito del programa. Si no hay un compromiso centrado en dar prioridad a las destrezas y los conocimientos elementales, la educación formal se desperdicia. Si los chicos de nuestra sala no hubieran podido acceder a este programa, habrían sido identificados como "casos problemáticos" y malos aprendices.

La sala tuvo también un efecto colateral fascinante y poderoso. Como era predecible, éramos conscientes de que muchos de nuestros niños vulnerables procedían de hogares donde los progenitores habían tenido malas experiencias escolares, y, por tanto, habían desarrollado una cierta fobia a la escuela y, lo que es más importante, necesitaban cierto apoyo ellos mismos. La sala les inspiraba curiosidad, pues era muy acogedora y no se parecía en absoluto a un aula. Algunos padres echaban un vistazo al ir a recoger a sus hijos al final de la jornada. La habilidad del personal en el trabajo con niños vulnerables pronto tuvo el mismo efecto sobre los padres, que comenzaron a usar las instalaciones con el mismo éxito, lo que por supuesto tuvo un efecto muy positivo en sus hijos.

La clave, sin embargo, no era la sala. Era el concepto que la sustentaba, el convencimiento entre el equipo de que la prioridad son las condiciones de aprendizaje. Para ayudar a que nuestros hijos crezcan y se desarrollen, deben saber en qué condiciones funcionan mejor. Por ejemplo, un niño que no puede sentarse y estarse quieto no lo hace necesariamente por molestar, puede que necesite estimulación física para concentrarse. O el niño que necesita ver algo antes de comprender, mejor que escuchar una explicación al respecto, debido a que es un aprendiz visual.

¡Que haya música!

Yo trabajo mejor cuando tengo música de fondo. Cuando era director, tenía un equipo estéreo en mi despacho. En casa hago lo mismo en mi estudio, me ayuda a concentrarme. Tengo colegas que necesitan silencio para trabajar. Yo trabajo bien sentado junto a una ventana y con una temperatura ligeramente fresca, pero sé de otras personas a las que estas condiciones no les funcionan. Eso es lo bueno de los individuos. Lo importante es que sepamos cómo funcionamos mejor cada uno y que cambiemos nuestro entorno para ayudarnos a alcanzar ese estado más productivo. Esto lo he aprendido a lo largo del tiempo y solo he llegado a comprenderlo bien desde que comencé a explorar por mí mismo el aprendizaje basado en el cerebro.

Imaginemos el poder del aprendiz y del entorno si nuestros chicos comprendieran cómo operan esos factores en su caso concreto. De hecho, fue a raíz de esto cuando comenzamos a permitir que nuestros alumnos tuvieran bebidas en el aula: si el cerebro se deshidrata, no puede funcionar igual de bien.

Mirando hacia atrás a nuestra vida escolar, ¿era usted el tipo de niño al que se reprendía a menudo por juguetear con el lápiz? ¿Se dedica ahora a hacer garabatos en un trozo de papel mientras habla por teléfono? Estos no son defectos o tics, sino refuerzos positivos de su proceso de pensamiento.

Aprender es una experiencia profundamente personal. Todos somos únicos y, por tanto, cada experiencia puede significar algo distinto para cada uno, puede provocar emociones distintas y reacciones intelectuales diversas. El hecho de que cada persona sea especial y única nos define como especie. Para que la educación nos ayude en nuestra evolución tenemos que asegurarnos de que nos ayuda a desarrollar el sentido de quiénes somos y cómo encajamos en una comunidad más amplia. Por esa razón, la base de nuestra experiencia educativa tiene que girar en torno a APRENDER A APRENDER Y APRENDER A VIVIR.

Capítulo quince

Más allá de las asignaturas
Un enfoque temático

¿Quién inventó la Lectoescritura?

El mundo de la enseñanza por asignaturas ha restringido enormemente el desarrollo del sistema educativo para nuestros chicos. Como ya hemos comentado, configura una visión abstracta y fragmentada del mundo y, por tanto, hace que el desarrollo de destrezas y competencias en nuestros alumnos sea inconexo y artificial.

Por supuesto, tenemos que enseñar a nuestros alumnos destrezas clave que contribuyan a su desarrollo intelectual y social. Las destrezas básicas relacionadas con la comunicación y con la aritmética se hallan en el núcleo del éxito para nuestros jóvenes. Si les faltan, cada vez experimentarán más dificultad para funcionar en el mundo actual, por no hablar del mañana. No se discute que la formación de los niños en las competencias lingüística y numérica debe situarse en el núcleo de cualquier viaje de aprendizaje. La reflexión y el cambio son necesarios para definir la estructura de ese recorrido y quizá, de manera más polémica, para determinar cómo se aborda la enseñanza de esas destrezas básicas.

Me ha interesado enormemente el fenómeno Harry Potter, pues creo que J. K. Rowling y sus historias de magos adolescentes y heroísmo han provocado un enorme resurgimiento de la lectura, no solo entre nuestros chavales, sino también entre los adultos. Por desgracia, creo que los intentos por parte de los responsables políticos de mejorar el desarrollo académico de la *Literacy* han cuajado en estrategias aisladas que eran demasiado prescriptivas y complejas. Como consecuencia, hemos tenido al menos dos generaciones de chicos que rechazan los libros y la lectura en su forma convencional.

De niño, me encantaba leer hasta que comencé mi curso de Inglés de *A-level*, cuando me harté de que me dijeran que diseccionara los libros, buscando el significado profundo y la complejidad, cuando en realidad yo los había leído para entretenerme, para disfrutar de ellos. Aún sigo negándome a creer que los autores de los clásicos intelectualizaran sus propias obras hasta el punto en que lo han hecho los estudiosos académicos. Si se le diera a Shakespeare un ejemplar de los *York Notes*[1] sobre una de sus obras, ¿diría: “Ah, sí, eso es exactamente lo que quería decir cuando escribí *Romeo y Julieta*?”.

Para muchos académicos y diseñadores de políticas educativas, la promoción de la *Literacy* se ha centrado en el desarrollo de la escritura académica. Niños de hasta cinco años se dedican a comentar libros como nos enseñaron a nosotros, en el momento de nuestros exámenes de *O levels*[2], a los dieciséis. Cuando mis hijos cogen un libro en casa, lo hacen para disfrutar, para escaparse a otros mundos, para descubrir nuevas cosas, no para estudiar la intención del autor. Para algunos, puede que eso sea de interés, pero para la frágil mente de un niño de diez años no hay nada menos atractivo ni menos gratificante. Vivimos en un mundo dominado por los nuevos medios de comunicación. Directores teatrales y escritores de éxito se han dado cuenta de esto y, como resultado, han reaccionado poniendo en práctica enfoques mucho más "cinematográficos" en su trabajo, con el fin de atraer a un público más masivo. Uno de los ejemplos más poderosos a mi modo de ver es el trabajo del autor de novelas de crímenes James Patterson, que escribe en párrafos cortos, como con un estilo fílmico, con los que crea un ritmo para el lector similar al de los medios visuales que dominan nuestro mundo.

Entonces, ¿cómo es que Harry Potter ha tenido tanto éxito? Estoy seguro de que habrá estudios muy detallados, pero para mí hay dos factores que destacan: uno, los libros tratan sobre chavales de hoy día, aunque estén situados en un mundo de magia y en gran medida en un mundo paralelo al nuestro. Los protagonistas son chicos modernos, a menudo luchan contra un mundo misterioso al que tendrán que adaptarse y ese mundo extraño está situado en gran medida en los terrenos de su escuela, Hogwarts. Muchos chicos podrán identificarse con eso hoy día. Van a la escuela, se les enseñan asignaturas que a menudo utilizan un vocabulario extraño y que versan sobre cosas que están un poco alejadas de su propia realidad y experiencia. El segundo factor es que los libros de J. K. Rowling nunca han sido incluidos en las listas de lectura de la clase de Lectoescritura. Es curioso que durante algún tiempo, a raíz de la publicación del *Marco de Lecturas* para el Reino Unido, hubo menos niños que leyeran a Roald Dahl. Su obra estaba incluida en la lista de textos sugeridos en la clase de *Literacy*.

La estructura curricular actual no desarrolla nuestro interés en nuestra cultura y nuestra herencia. No convierte a nuestros alumnos en aprendices para toda la vida. Para la amplia mayoría tiene el efecto contrario, le produce rechazo. No podemos permitir que esto continúe. La razón por la que el problema parece estarse agravando entre nuestros chicos es que tienen muchas más opciones para pasar el tiempo y, a menos que estimulemos su imaginación y despertemos su interés, desconectarán a la primera oportunidad.

Hace tiempo conocí en un congreso a un padre que pertenecía al Consejo escolar de su centro. En aquel momento se encontraba en un estado de gran tensión. Resultó que antes de salir de casa había tenido una violenta discusión con su hijo a causa de las

opciones de GSCE para el año siguiente. Su hijo, un músico de mucho talento y primer violín en la orquesta juvenil de la región, le había dicho que no iba a preparar el examen GSCE de Música. Naturalmente, el padre no podía creerlo y se sintió frustrado, así que tuvieron una discusión en la cual el hijo le dijo a su padre para explicar su decisión: "Papá, me encanta la música, es mi pasión, mi vida. ¡Si hago ese curso para GSCE, eso acabará con mi amor por la música!".

Por consiguiente, el mayor desafío no es solo ofrecer oportunidades de aprendizaje que informen, sino que contribuyan a la riqueza de la vida de nuestros chicos como un objetivo futuro además de en el presente, por medio de la adquisición de conocimiento y experiencia y del desarrollo de destrezas.

Lo que he hecho hoy en el cole: un día en la vida de un niño en edad escolar

"Al sonar la campana, nos hemos puesto en fila en el patio con toda mi clase. Yo me he puesto junto a Jake. Estábamos a punto de guardar nuestros cromos cuando nos los han confiscado. No se nos permite tenerlos en la escuela porque el director dice que no sabemos compartir y que los intercambios siempre acaban en peleas.

Al entrar en clase, la profe nos ha dicho que nos sentáramos y que hiciéramos la operación que estaba en la pizarra mientras pasaba lista. Yo odio las divisiones y la operación era difícil, porque era entre 8 y yo solo he aprendido hasta la tabla del 5. Pero, bueno, he copiado la de Sammy porque ella está en el grupo de los Leones y ellos ya han llegado hasta la del 9.

Cuando la seño ha dicho mi nombre, yo he contestado: "Presente", y le he dado el sobre con el dinero de la comida.

Teníamos asamblea general de toda la escuela y hemos cantado una canción, hemos rezado una oración y luego hemos escuchado una historia sobre Jesús. Me dolía el trasero de estar sentado en el suelo, como siempre. Tommy se ha llevado una reprimenda por andar enredando con sus zapatos nuevos; tienen velcro en lugar de cordones. A mí me picaban los pantalones.

En Lectoescritura hemos vuelto a hacer biografías, como ayer y el día anterior. Hemos empezado leyendo juntos una hoja sobre Beckham. Era de un libro viejísimo, en la foto todavía llevaba cresta. Después de leer, hemos vuelto cada uno a nuestra mesa y hemos subrayado todas las palabras de acción. Me he llevado una reprimenda por usar un lápiz verde en vez de uno rojo.

En el recreo hemos salido al patio. Hemos intentado salir primero para poder coger

la zona del fútbol, pero los de Year 6 habían llegado primero, así que nos ha tocado mirar. Yo he acabado peleando en broma con Todd, pero sin querer le he hecho daño en un ojo y me he tenido que pasar el resto del tiempo de pie junto a la pared.

En Aritmética hemos empezado con un calentamiento. Me gusta porque puedo hacer garabatos en una pizarra con un boli. Eso sí, me seguía doliendo el trasero porque hemos vuelto a estar sentados en el suelo. Después, hemos trabajado otra vez con la barra de cálculo y hemos efectuado algunas operaciones. La seño ha trabajado con los Tigres porque ellos son el grupo lento: ¡ni siquiera se saben la tabla del 3!

La comida ha estado bien, los miércoles toca *pizza*. En el patio hacía frío y los de Year 6 se han hecho con la zona de fútbol otra vez. Hemos echado algunas carreras. Cuando ha sonado la campana, yo me he alegrado de volver al calorcito de dentro. La profe ha pasado lista y hemos hecho lectura silenciosa. Yo sigo leyendo los libros rojos, que son un rollo. Dice la profe que no puedo pasar a los azules hasta que haya terminado todos los de la estantería roja. No me gusta leer, es un aburrimiento, y yo prefiero la *PSP*.

La tarde ha estado bien. Primero hemos hecho una historia sobre la gente de la época victoriana. Hemos visto un programa en la tele y teníamos que tomar notas sobre él en los cuadernos de sucio. Yo he dibujado un *power ranger*, la profe no se ha enterado.

La última clase era Tecnología, hemos hecho cochecitos. Ya los hicimos en segundo también, pero estos eran para sacar el carbón de las minas.

Mañana será lo mismo, menos por la tarde, que estamos haciendo bases de datos en TIC. Yo preferiría añadir cosas a mi página de Facebook. Y luego tenemos Educación Física. ¡Vaya, y he perdido el chándal!".

Una gran parte de la vida escolar de nuestros hijos es como era la nuestra, pero no hemos hecho nada para cambiarla. Sí, han surgido nuevas estrategias, pero están todas diseñadas para operar en la estructura ya existente. La inmensa mayoría son puramente cosméticas y han sido pensadas por gente que está muy lejos de los alumnos, y los cambios están definidos para aplicar medidas dirigidas a mantener el *statu quo*.

Nuestros programas de estudios y los horarios deben llenarse con flexibilidad, hemos de sorprender y entretener. Debemos crear experiencias que construyan plataformas para nuestros chicos basadas en las destrezas y en oportunidades para desarrollarlas, para aplicarlas de formas interesantes y relacionadas con su vida, ahora y en el futuro.

Hace cuarenta o cincuenta años, se creía que a una edad temprana se debían limitar las experiencias y el aprendizaje de los niños, pues darles demasiado para asimilar era peligroso para ellos. Por supuesto, ahora sabemos que todo eso es una tontería. Si no

estimulamos y desafiamos los cerebros de nuestros hijos, no se desarrollarán en todo su potencial. Por ejemplo, el niño que vive en una familia multilingüe va a absorber todos los idiomas que se hablen en esa casa, por muchos que sean, y acabará dominándolos todos. El niño que se cría en un hogar monolingüe aprenderá solo uno. Intentar enseñarle otros idiomas más tarde se hace mucho más difícil, porque parte de su capacidad para adquirir idiomas se habrá deteriorado.

Adoptamos una actitud paternalista hacia nuestros hijos y su capacidad para absorber, procesar y aplicar el aprendizaje.

En Grange teníamos que diseñar un nuevo enfoque para el plan de estudios y para un viaje de aprendizaje que se centrara en promover el desarrollo de destrezas en contextos que permitieran la flexibilidad, una aplicación real y, lo que era más importante, que permitieran acabar con las asignaturas abstractas y aisladas. Queríamos crear un programa que los alumnos sintieran que les pertenecía, que les permitiera aplicar las destrezas recién adquiridas de formas que significaran algo para ellos, tanto en aquel momento como en el futuro.

Para lograr esto, queríamos usar la estructura existente de programa escolar aplicada en el Ciclo Inicial (niños de menos de cinco años) y extenderla a toda la vida escolar de una forma que mantuviera en una posición nuclear las destrezas y competencias clave, como Lectoescritura y Aritmética, y al mismo tiempo acabara con la naturaleza fragmentada del Programa Nacional de Estudios. Teníamos que encontrar un modo de aplicar lo que era uno de nuestros conceptos fundamentales, aprender a aprender y aprender a vivir.

Empezamos por considerar el programa de estudios de forma flexible y como un recurso para desarrollar el aprendizaje y las habilidades de la vida. Con ese fin, nos pusimos a investigar materiales que ya existieran y que pudieran ayudarnos a crear nuestro marco. Encontramos dos que nos sirvieron bastante. El primero era *The Opening Minds New Curriculum*, publicado por primera vez en 1999 por la Royal Society for the Arts.

Competencias clave de *Opening Minds*: desarrollar un programa de estudios basado en las competencias

En *Opening Minds* se proponen cinco categorías de competencias. Cada categoría contiene un cierto número de competencias individuales, que se expresan en términos de lo que el alumno podría lograr tras cubrir este programa.

Competencias para el aprendizaje

Los alumnos llegarían a:

- Comprender cómo aprender, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje preferidos, y ser conscientes de la necesidad de manejar su propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como las formas de llevarlo a cabo.
- Aprender a pensar de manera sistemática.
- Explorar y comprender sus propios talentos creativos, y la mejor forma de utilizarlos.
- Aprender a disfrutar y a amar el aprendizaje por sí mismo y como parte del proceso de comprenderse a sí mismos.
- Alcanzar un alto nivel de competencia en el manejo de las TIC y en la comprensión de los procesos que tienen lugar en el uso de esas tecnologías.

Competencias para la ciudadanía

Los alumnos llegarían a:

- Desarrollar una comprensión de la ética y los valores, de cómo la conducta personal debe guiarse por ellos y de cómo contribuir a la sociedad.
- Comprender cómo funcionan la sociedad, el Gobierno y las empresas, y la importancia de ser ciudadanos de manera activa.
- Comprender la diversidad entre culturas y entre comunidades, tanto a escala nacional como global, y por qué esas diferencias deben ser respetadas y comprendidas.
- Comprender las implicaciones sociales de la tecnología.
- Comprender cómo manejar aspectos de su propia vida, y las técnicas que podrían necesitar para lograrlo, incluyendo hacerse cargo de sus asuntos financieros.

Competencias para las relaciones interpersonales

Los alumnos llegarían a:

- Comprender cómo relacionarse con otras personas en diversos contextos en los que pudieran encontrarse, tanto en los que ellos dirigen como en los que dirigen otros, y comprender cómo conseguir llevar a cabo proyectos.
- Comprender cómo operar en equipo, y asumir sus propias capacidades para desempeñar papeles diversos en ese equipo.
- Comprender cómo contribuir al desarrollo de otras personas, ya sea como miembro del grupo o como profesor.
- Desarrollar una variedad de técnicas de comunicación por medios diversos, y comprender cómo y cuándo utilizarlas.
- Desarrollar la competencia para manejar las relaciones personales y emocionales.
- Comprender y ser capaces de usar medios diversos para manejar el estrés y hacer frente a los

conflictos.

Competencias para gestionar situaciones

Los alumnos llegarían a:

- Comprender la importancia de manejar su propio tiempo y desarrollar las técnicas más convenientes para hacerlo.
- Comprender lo que significa gestionar el cambio y desarrollar una serie de técnicas para utilizarlas en diversas situaciones.
- Comprender la importancia tanto de alegrarse con el triunfo como de hacer frente a la decepción, y cómo desarrollar estrategias para ambos supuestos.
- Comprender el significado de poseer un espíritu emprendedor y tomar la iniciativa, y cómo desarrollar ambas capacidades.
- Comprender cómo gestionar el riesgo y la incertidumbre, la amplia variedad de situaciones en que pueden darse estos elementos, y aprender técnicas para manejarlos.

Competencias para gestionar la información

Los alumnos llegarían a:

- Desarrollar una variedad de técnicas para acceder a la información, evaluarla, diferenciarla y aprender a analizarla, sintetizarla y aplicarla.
- Comprender la importancia de reflexionar y aplicar un juicio crítico, y aprender cómo hacerlo.

Aunque seguía siendo bastante abstracto, nos proporcionó algunas pistas claras sobre cómo desarrollar un programa de estudios centrado en las destrezas. Aún teníamos que abordar cómo cumplir los requerimientos obligatorios del Programa Nacional, que, curiosamente, son bastante menos de lo que imagina la mayor parte de los padres y de los centros. Con ese objetivo en mente, nos encontramos por casualidad con un trabajo muy valioso elaborado por la autoridad local de Somerset llamado *Curriculum Planning for Schools* (*Planificación de un programa de estudios para escuelas*), que planteaba el Programa Nacional en un formato con destrezas muy bien definidas, pero aún vinculadas a las asignaturas.

Para nosotros, el paso más difícil era reinventar la forma de impartir las clases, distribuir el horario y, lo que es más importante, reorganizar un programa que no iba a estar pautado por asignaturas, sino por destrezas y competencias.

Diseñamos un programa que tenía en su centro cuatro ramas:

1. Comunicación.
2. Iniciativa y Empresa.
3. Cultura.

4. Bienestar.

Comunicación giraba en torno al desarrollo de *Literacy*, pero también abarcaba habilidades de comunicación más amplias, que incluían el uso de las TIC, el baile, el teatro, la música, etc.

Iniciativa y Empresa partía del desarrollo de la capacidad aritmética como elemento nuclear, y aplicaba esas destrezas en contextos más amplios, que incluían la resolución de problemas y la innovación.

Cultura se iniciaba con las Ciencias como núcleo, como savia vital para comprender nuestro mundo y nuestro lugar en él, pero se expandía para centrarse en los aspectos culturales tradicionales de nuestra herencia, anclados en la Historia y la Geografía.

Bienestar era el último componente vital de nuestro modelo. Queríamos hacer mayor hincapié en la salud física y mental, a fin de preparar de manera plena a nuestros chicos para el futuro. Incluía como componente central Educación Física, pero relacionado con numerosos aspectos de las áreas de Educación social y Ciudadanía, además de encarnar el núcleo de nuestro compromiso con el desarrollo emocional. Por eso, esta rama estaba dividida en tres áreas de bienestar: físico, social y espiritual.

Lectoescritura y Aritmética 20 sustituían las horas dedicadas a estas materias en la mayor parte de las escuelas. La mayoría de estos contenidos y destrezas se cubrían por medio de su aplicación contextualizada en las secciones diarias de Comunicación e Iniciativa y Empresa, pero se vio la necesidad clara de enseñar las destrezas y conceptos básicos de forma independiente. En teoría, las sesiones duraban veinte minutos, eran de alta intensidad y estaban dirigidas por el docente. Sin embargo, eran flexibles, lo que permitía a los maestros extender la duración, si se estimaba que los niños necesitaban más refuerzo.

Asimismo tuvimos que explorar la metodología de este enfoque, con el fin de aprovechar las mejores oportunidades generadas por las cuatro ramas.

Queríamos envolver esta perspectiva en experiencias verdaderamente flexibles y realistas que proporcionaran una experiencia de calidad que contribuyera al desarrollo del conjunto. Queríamos tener semanas que fueran un poco impredecibles y que, en cierta medida, estuvieran a merced de la ruta que fuera siguiendo el viaje. Sin embargo, es importante recalcar en esta etapa que todo el proceso está sustentado por el desarrollo claro de habilidades de aprendizaje y de vida, competencias y conceptos

curriculares que nuestros alumnos necesitan para desarrollarse con éxito. También se diseñó el proceso para responder a las necesidades evaluadas de todos y cada uno de los niños.

Para el siguiente estadio de nuestro desarrollo era esencial que nuestro programa no sirviera solo como un ejercicio más de desarrollo académico, sino que buscara de manera auténtica identificar y explotar las habilidades e intereses únicos de cada niño, que se equipara con una comprensión real de sus necesidades y aspiraciones futuras.

Para ayudar a explicar el modelo, he usado una ilustración del horario (ver página 142).

El enfoque era flexible y permitía que el personal docente y los alumnos definieran temas que lo alimentaran. Cada curso académico, la comunidad escolar decidía unos temas para cada trimestre que funcionaban como temas generales para toda la escuela. Eran deliberadamente amplios y abstractos y podían incluir "El mundo del mañana" o "Viajar". A continuación, cada maestro trabajaba con su grupo para decidir cómo querían explorar ese tema escolar. Entonces el docente elaboraba un marco de planificación para aunar las destrezas y competencias de aprendizaje y de vida con las exigencias del Programa Nacional, las estrategias de *Literacy* y Aritmética y el contenido consensuado. Y después la clase abordaba ese tema usando las cuatro ramas para dotarse de una estructura en sus exploraciones.

Un esbozo del tema del viaje

Usando el tema del viaje, un grupo podría decidir montar una agencia de viajes. En la rama de Comunicación podrían investigar los folletos de viajes, tanto en papel como en versión electrónica. Exploraban y diseñaban los suyos propios y aprendían sobre estrategias de publicidad y *marketing* para promover su nueva agencia.

En la rama de Iniciativa y Empresa exploraban lo que cuestan unas vacaciones y los diferentes factores que hay que incluir en el presupuesto, desde las diversas opciones para viajar hasta las opciones de alojamiento. Investigarían también las medidas y las distancias dentro de un contexto geográfico.

Usando la rama de Cultura, maestros y niños exploraban cómo funcionan los vehículos en que se viaja: cómo vuelan los aviones, cómo flotan los barcos y cómo funcionan los trenes. Explorarían también los contextos históricos y geográficos de los sitios que querían vender como destinos vacacionales.

La rama de Bienestar proporcionaba un contexto para estudiar el impacto medioambiental de las vacaciones y el viaje y los descansos alternativos centrados en la

salud, al tiempo que ofrecía oportunidades para probar deportes y juegos de los distintos países sobre los que se investigaba. También se exploraba la herencia religiosa de algunos de sus destinos vacacionales elegidos.

En torno a esta perspectiva, el horario incluía algunas otras ramas que expandían el desarrollo de los alumnos, sus destrezas y el aprendizaje contextualizado.

Nuevos bloques para la construcción del programa de estudios	**Sesión 1**		**Sesión 2**		**Sesión 3**		**Sesión 4**	
Lunes	Sesión formativa semanal		L-E 20	Comunicación	Arit. 20	Iniciativa y Empresa	Bienestar	Reunión general del Consejo escolar, 2.40 tarde
Martes	Lectoescritura 20	Comunicación	Arit. 20	Iniciativa y Empresa	Habilidades TIC		Cultura	
Miércoles	Aritmética 20	Iniciativa y Empresa	L-E 20	Comunicación	Cultura		Aprendizaje compartido	Revisión de mitad de semana
Jueves	Lectoescritura 20	Comunicación	Arit. 20	Iniciativa y Empresa	Cultura		Sesión de ampliación de destrezas (L2L)	
Viernes	Talleres de la Universidad de Grange		Talleres de la Universidad de Grange		Bienestar		Reunión general semanal y Nuestro mundo esta semana	Reunión general de todo el centro, 2.40 tarde

Aprendizaje compartido

El "aprendizaje compartido" surgió de la necesidad de ayudar a nuestros alumnos a comunicarse con los demás y a sentir empatía hacia ellos. En la mayor parte de los centros, los niños tienden a trabajar y jugar con chicos y chicas de su propia edad, en su propia clase. Queríamos garantizar que nuestros chavales se vieran a sí mismos como una comunidad que englobara a toda la escuela y que fueran capaces de desarrollar destrezas que les permitieran empatizar e interactuar con otros niños fuera de sus grupos habituales.

El "aprendizaje compartido" se inició en una sesión semanal en la que se emparejaba a los niños de toda la escuela con otros de otra clase o de otro curso y se trabajaba con ellos para que compartieran una lectura. El sistema funcionó tan bien que lo extendimos para permitir que los niños compartieran todo su aprendizaje y, de hecho, también sus intereses. Como la escuela ya estaba funcionando con temas globales para todo el centro, esto resultó interesante para todos los niños. En un momento dado de cada semana, cada clase se emparejaba de manera que los niños pudieran trabajar con sus respectivos compañeros.

El estadio siguiente era tener semanas "temáticas" en las que se animaba a los compañeros emparejados a compartir aficiones, colecciones o música, por ejemplo. Lo que resultaba esencial era que los niños pasaran tiempo con otros niños de diferentes procedencias socioeconómicas y con distintos niveles de experiencia, lo que tenía un tremendo impacto social en ellos, sus pares y, en realidad, en toda la comunidad del centro.

Nuestro mundo esta semana

Durante los sucesos del *tsunami* que se produjo el día 26 de diciembre de 2004 nos dimos cuenta de que nuestros niños se habían visto muy afectados, gracias en parte a la enorme cobertura mediática. Por desgracia, también percibimos que muchos no acababan de comprender las noticias e historias que se les presentaban, ni tenían forma de situarlas en un contexto. Había sucedido lo mismo el 11 de septiembre de 2001, al igual que cuando ocurrieron los atentados de Londres el 7 de julio de 2005.

Nos pareció que, debido al carácter cerrado de las escuelas, los niños no relacionaban su vida con la de la población del mundo en términos reales, y por eso introdujimos una sesión de "Temas de actualidad" al final de cada semana en cada

grupo. Organizada como una actividad en círculo, el contenido venía definido por los propios alumnos. Cada semana traían noticias que habían captado su interés en esos días, sacadas de la tele, los periódicos o internet. Esas noticias se comentaban, así como los sentimientos que habían provocado en el grupo.

El docente contribuía poniéndolas en una perspectiva histórica. Al final de la sesión, las noticias se colocaban en un archivo de la clase que se iba construyendo a lo largo del curso para tener un registro de los acontecimientos ocurridos en el mundo en el tiempo que los niños pasaban en una clase determinada. Posteriormente, esos archivos se centralizaban y servían como recurso pedagógico.

Habilidades de TIC

Uno de los cambios más evidentes en los niños desde mediados de los años noventa del siglo pasado ha sido su comprensión natural de las nuevas tecnologías. Mientras que antes teníamos que enseñarles lo que era un ordenador, cómo encenderlo y cómo usar el ratón, hoy los niños de tres años que están en nuestras guarderías saben exactamente cómo controlar esas tecnologías. Por tanto, la necesidad de clases concretas de TIC se está reduciendo. De hecho, yo diría que mantener en el horario sesiones de TIC se va a convertir en algo contraproducente.

La tecnología no es una asignatura, es una herramienta. El uso de la tecnología es un elemento esencial en nuestra filosofía de crear un modelo equipado para el futuro, y para lograr eso tenemos que hacer que todos nuestros chicos tengan acceso, a demanda, a las herramientas que forman parte del tejido de su vida cotidiana. Ya sé que muchas escuelas están diseñando enfoques magníficos de acceso a la tecnología de manera que esté a disposición de todos. Nosotros hicimos un gran esfuerzo para proporcionar a cada niño equipo informático de bolsillo que le permitiera acceso *wi-fi* a internet y a la red siempre que estuviera en el centro. Como estos aparatos inalámbricos evolucionan tan rápido, reservamos algún tramo separado en el horario para garantizar que, en caso de necesidad, se dispondría de tiempo para aprender sobre ellos. Los niños no deberían recibir equipos informáticos de segunda mano, sino que habrían de tener acceso a tecnología punta que puedan usar, desarrollar y llevar con ellos al mundo adulto.

Las salas de ordenadores tienen un uso cada vez más limitado. Los centros deberían invertir en tecnología punta, en dispositivos de bolsillo, y, siempre que sea posible, usar los que los chicos ya tienen a su disposición. Las PSP cuentan con la posibilidad de acceder a internet. Si la escuela dispone de una red *wi-fi*, los alumnos pueden usar sus propios aparatos para trabajar con ellos. El temido teléfono móvil se puede utilizar de modo similar, al igual que se puede aprovechar su cámara de fotos y de vídeo.

En Grange comenzamos a explorar el uso de mensajes de texto para apoyar y desafiar a nuestros alumnos de manera directa.

El último elemento clave del horario fue la creación de la Universidad Grange, de la que hablaré más adelante.

El vacío del patio de recreo

Otra parte importantísima de la vivencia escolar sobre la que queríamos incidir era la experiencia de nuestros alumnos durante el "tiempo libre". Muchos de nosotros recordamos nuestras experiencias en esos momentos con sentimientos encontrados. Eran ocasiones para huir del trabajo y de los maestros. Eran momentos para jugar al fútbol, intercambiar cromos y charlar, pero a menudo eran momentos vacíos y fríos, en especial para los chicos a quienes no gustaba el fútbol o para quienes querían un sitio para hablar e interactuar cómodamente. La hora de la comida a menudo era la peor: después de comer quedaba un vacío de una hora de espacio, tiempo y congelación. Grange era así y, claro, casi todas las peleas y los malos comportamientos tenían lugar en esos momentos. ¿Por qué es aceptable obligar a los niños a aguantar unas condiciones y un entorno que nosotros, como adultos, no desearíamos soportar?

Si íbamos a promover un sentido real de autonomía y de responsabilidad en los chicos, teníamos que darles la oportunidad de aprender y experimentar los beneficios de esa independencia y de la responsabilidad que lleva aparejada.

Decidimos abrir todas las instalaciones para los alumnos a la hora de la comida: la biblioteca, la sala de ordenadores, el patio de la aventura, y otras opciones vinculadas al proyecto Grangeton, del que hablaré en el próximo capítulo. Eso significaba que los chicos podían elegir si se quedaban y jugaban en el patio o se decantaban por otra opción. Para evitar que se estancaran, tenían que coger algo distinto cada día.

El impacto de estos cambios fue extraordinario. Los alumnos respondieron de una manera fantástica a la libertad de elección y al aumento de opciones a la hora de los descansos, lo que se tradujo en una gran disminución de los malos comportamientos; así que asistimos a una mejora tangible en uno de nuestros objetivos clave de aprender a aprender y aprender a vivir: la autonomía personal.

Si una escuela de verdad quiere funcionar según un programa de estudios guiado por las destrezas y las competencias, no puede imponerlo sobre las estructuras existentes. Debe reinventar toda su perspectiva pedagógica. Eso significa que debe existir un compromiso para abordar cada aspecto de la vida escolar con igual vigor. Debe existir una conciencia real de que parte del aprendizaje más importante, en particular el componente holístico, tiene lugar fuera de las sesiones estructuradas de enseñanza, y

hay que invertir de manera efectiva en esos períodos de tiempo.

Resulta esencial que las escuelas se marquen unos objetivos realistas sobre su personal docente y su alumnado, y que se relajen sabiendo que el cambio tangible lleva su tiempo. Los alumnos no se van a volver más autónomos o más responsables solo porque se haya acordado y puesto en marcha una nueva política, y es inevitable que se produzcan retrocesos y decepciones.

Como centro, la comunidad debe mantener los programas de innovación y ser consciente de que se tarda mucho en cambiar las actitudes. Después de todo, hemos trabajado de manera fija con percepciones fijas durante mucho tiempo, y ese tipo de condicionamiento tan arraigado no se transforma de la noche a la mañana. La clave es mantener las propias convicciones con valentía, seguir promoviendo los objetivos de aprendizaje y de vida, y el cambio llegará en su momento y será profundo.

No hay que sentir la tentación de cambiar de estrategia solo porque los resultados de ese cambio no se aprecien a corto plazo.

---

1 *York Notes*: Famosos comentarios de textos clásicos para uso escolar. (Nota de la T.)

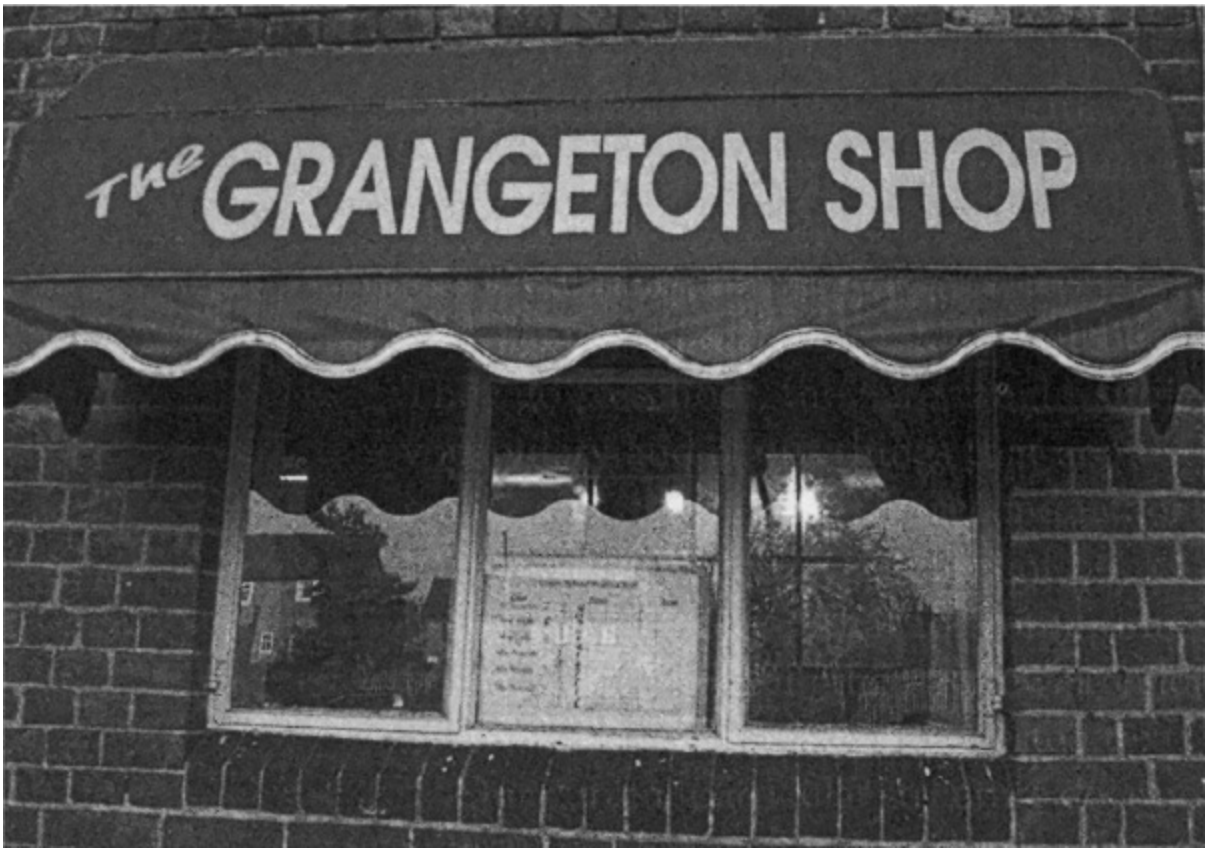
---

2 O level: Cualificación basada en exámenes por asignatura que se introdujo en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte en los años cincuenta del siglo pasado y que en 1988 fue sustituida por los exámenes GSCE. (Nota de la T.)

Capítulo dieciséis

El proyecto Grangeton
Aprendizaje en tres dimensiones

La enseñanza DEBE importar a quien aprende. Para que importe, tiene que estar dotada de relevancia y de un contexto. Yo aprendí a andar para poder llegar hasta la lata de las galletas en la cocina. Aprendí a conducir para poder ir a sitios sin que se enteraran mis padres... Tal vez sea egoísta, pero la educación debe poder responder a la pregunta que se formulan nuestros alumnos: ¿qué saco yo con esto?



La tienda de Grangeton

Mi hijo se encuentra en el momento álgido de la fase "¿Pero por qué?". Nunca me he sentido bajo tanta presión como padre: ¿Por qué da calor el sol? Porque es una bola de fuego y gas. ¿Pero por qué es fuego y gas? Porque... ¿pero por qué?

Un día o dos después de empezar las clases, mi hijo y yo tuvimos una de esas discusiones filosóficas que solo se pueden tener con un niño de cinco años.

–Papá, me gusta el cole.

–Me alegro. Es divertido, ¿verdad?

–Sí, pero ¿por qué tengo que ir todos los días?

–Porque te va a ayudar a aprender cosas.

–¿Por qué tengo que aprender cosas?

–Porque es importante y divertido.

–Jugar en casa es divertido. ¿Por qué es importante?

–Porque te va a ayudar a ser inteligente cuando seas mayor.

–Pero mamá dice que ya soy inteligente. Siempre dice que soy su niñito inteligente.

–Claro que lo eres, cariño, y si te esfuerzas en el cole, podrás encontrar un buen trabajo cuando seas mayor.

–Entonces, ¿me enseñarán a ser Andy Murray[3], porque eso es lo que voy a ser de mayor?

Y así sigue la conversación. Los niños pequeños aprenden mediante la imitación, el juego y el juego de rol, y lo asombroso es que lo hacen de manera natural, así es como adquieren el lenguaje. En realidad, es así como empiezan a entender el mundo que los rodea. En la escuela tenemos que apoyarnos en esa faceta tan especial del aprendizaje y hacer más para que el aprendizaje importe a nuestros chicos. Para mí, el poder de un viaje de aprendizaje llega cuando una persona joven posee una conciencia creciente de quién es y de lo que puede hacer. La magia tiene lugar cuando nuestros chicos llegan a ver de lo que son capaces y se dan cuenta de que las habilidades que poseen y las que están desarrollando pueden aportar cambios positivos a su mundo.

Cuando un niño aprende a andar, el placer en su cara y en la nuestra al verlo dar esos primeros pasos constituye uno de los momentos verdaderamente mágicos de la vida. La primera vez que usan el sonido para formar una palabra reconocible es un instante que se queda grabado en nuestro corazón. Nos da placer el reconocimiento de que se ha dominado algo nuevo que va a hacer mejor nuestro mundo. Ahora que sé andar, puedo ir donde quiera; ahora que sé hablar, puedo hacerme comprender. Así que cuando aprendo que la capital de Gran Bretaña es Londres, ¿puedo…?

Debemos envolver el aprendizaje en contextos que permitan a los chicos alegrarse y celebrar sus recién adquiridas habilidades y poner de manifiesto sus efectos beneficiosos para ellos y para su futuro.

También debemos asegurarnos de que el aprendizaje se vea como algo relevante, que expande sus experiencias y que tiene sentido. Debe ser placentero, memorable e importante. No sirve “imponerlo por decreto” y esperar que si lo hacemos con la

suficiente frecuencia o con el suficiente vigor, "lo pillarán". Como especie, somos egocéntricos. Siempre debe haber un "¿y qué saco yo con eso?". Los educadores habilidosos se dan cuenta de ello y los profesores de más éxito empatizan con sus alumnos, comprenden su mundo, y usan esa comprensión para crear viajes mágicos de aprendizaje. Los maestros que recordamos que cuando éramos niños nos hicieron "sentir el aprendizaje", nos ayudaron a implicarnos emocionalmente en ese viaje.

En Grange deseábamos hacer dos cosas: queríamos implicar a nuestros chavales en el viaje y queríamos que el viaje importara. También queríamos expandir sus horizontes y descubrir posibilidades para que vieran cómo esas habilidades que acababan de adquirir podían usarse en el mundo que los rodeaba, para que pudieran alegrarse con sus logros y que eso les estimulara a seguir refinando dichas destrezas. Un círculo perfecto de aprendizaje: tratas de ponerte de pie, te caes, te golpeas el trasero y las rodillas, pero sigues intentándolo porque sabes que al final habrá merecido la pena.

También queríamos que el aprendizaje fuera real e inmediato, que estuviera conectado con su mundo, su experiencia y sus intereses.

Aprendizaje sensorial

Todos hemos estado en algún sitio y hemos reconocido un olor que nos evocaba un recuerdo del pasado; un olor puede transportarnos en el tiempo hasta otro momento y otro lugar. A mí me sucede con líquidos limpiadores, ¡no sé por qué! Para algunas personas es el olor del pan recién hecho, del café, del repollo cocido. Lo increíble es que el olor no solo conduce a un recuerdo, sino que también hace aflorar el recuerdo emocional del suceso ocurrido en el pasado. Lo mismo puede ocurrir con los sonidos, en particular con la música. Nuestros sentidos poseen un enorme poder y están infrautilizados como herramientas de aprendizaje en la escuela.

En 2004, un equipo liderado por Jay Gottfried, del Department of Imaging Neuroscience de University College (Londres), llevó a cabo un estudio exhaustivo de recuperación de recuerdos. Los investigadores alegaban que los recuerdos vinculados a un suceso están diseminados por los centros sensoriales del cerebro, pero son reunidos por una zona llamada hipocampo. Si se estimula uno de los sentidos para evocar un recuerdo, se desencadenan otros recuerdos vinculados a los otros sentidos.

Eso explica por qué una canción familiar o el olor del perfume de una antigua novia tienen el poder de evocar una imagen detallada de tiempos pasados.

Gottfried dice:

> "Eso es lo maravilloso de nuestro sistema de memoria: imaginemos un agradable día en la playa. El olor de la crema solar, los amigos con los que estábamos, las cervezas que tomábamos, cualquiera de estos elementos podría desencadenar el recuerdo de toda la experiencia".
>
> (J. A. Gottfried, *Neuron*, 42, páginas 687-695)

El uso de los sentidos para ayudar a crear etiquetas para los recuerdos y proponer experiencias de aprendizaje tridimensionales eran métodos que yo había explorado durante la mayor parte de mi carrera y eran enfoques que el personal docente de Grange adoptó y expandió por medio de:

- Creación de exposiciones "olientes", en vez de visuales. Se montaban muestras, en particular en los pasillos, que evocaban el sentido de un tema por medio de los olores y de los sonidos, en vez de reducirse solo a la imagen: por ejemplo, la costa, o ¡hasta la Inglaterra de la época Tudor!
- Uso de la música para ejemplificar ante los niños cómo la longitud de una frase en un texto puede afectar el estado de ánimo del lector, empleando música de películas para mostrar cómo la banda sonora afecta a quien la ve, la forma en que el "tata, tata, tata" de la película *Tiburón*, que va cada vez más rápido, contribuye a la tensión. Y explicar cómo con el uso de frases y expresiones breves se puede lograr el mismo efecto al escribir.
- Uso del sentido del gusto para ayudar a que los niños comprendan y recuerden las fracciones. Se les dan unas cuantas pastillas de chocolate y se les explica el concepto de todo, la mitad y un cuarto, dejándoles que se pongan una pastilla en la boca y preguntándoles qué sensación les produce; luego se les permite hacer lo mismo con dos y se les explica que la diferencia en cantidad entre esos dos momentos es la que existe entre un cuarto y una mitad. Para terminar, se les permite tener cuatro en la boca y se les explica que esa sensación es la diferencia entre la mitad y el todo.

El proyecto Grangeton

Cuando me hice cargo de la dirección de Grange, yo deseaba desesperadamente permitir a nuestros chicos que aplicaran su aprendizaje en contextos reales, por medio de lo que ahora se denomina "aprendizaje aplicado". El reto era poner en juego los rasgos infantiles de curiosidad y su capacidad de explorar, formular hipótesis, descubrir e investigar, y hacerlo mediante la creación de un aprendizaje que fuera "real" e inmediato y que estuviera dotado de sentido. También era de gran importancia encontrar un modo de lograr rápidamente que los alumnos se sintieran capaces y, de hecho, que en toda la comunidad escolar se generara un sentido de pertenencia, de control, un impulso poderoso que procediera de un objetico real y claro.

En muchos aspectos, la adquisición de poder y autonomía es la clave para tener una gran escuela. Quizá incluso más, es la clave para que una persona lleve una vida plena y de éxito. A menudo, aprender puede parecer algo que cuando somos niños y profesores escapa a nuestro control y entonces es cuando muere la magia, cuando se enconan la frustración y el enfado. Lo que resulta más triste es que una falta de sentimiento de poder, de capacidad de acción, puede hallarse en la base de la aversión al riesgo.

La mayor parte de la gente, cuando cruza una calle, se siente relativamente segura. Siente que controla la situación, se trata de una vía recta, hay buena visibilidad, controla la mayor parte de los parámetros, los niveles de ansiedad son bajos. Conducir un coche es otro caso en que la mayor parte de la gente siente que controla la situación relativamente, el grado de ansiedad no es demasiado alto. Como no controla a los otros conductores, la sensación de ser capaz de afrontar la situación es algo menor. Como pasajeros en un avión, a pesar de lo que sugieren las estadísticas, a menudo es cuando sentimos mayor ansiedad, no solo porque no podemos ver dónde vamos, sino porque no tenemos ningún control sobre nuestro destino.

Grange era una escuela llena de ansiedad, donde docentes y alumnos sentían que no tenían verdadero control. De hecho, la falta de sentimiento de control y capacidad de acción se hallaba en el núcleo de la lucha del centro. Por tanto, era imperativo que nuestra primera estrategia de calado respondiera a esa carencia.

A menudo, es la forma en que se plantea una estrategia o una idea, más que la calidad de esa estrategia o idea en sí misma, lo que determina su éxito o su fracaso, y esto nunca se pone tanto de manifiesto como en una organización en dificultades, tal como en una escuela que no está a la altura. El error que desde mi punto de vista cometen muchas organizaciones y escuelas cuando se encuentran bajo presión para cambiar es diseñar una estrategia total; tratar de encontrar las respuestas a todas las cuestiones y preocupaciones potenciales por medio del establecimiento de sistemas rígidos, antes de aplicar el cambio. Entonces, la dirección presenta el sistema al equipo y espera que se aplique. La dirección actúa así no por poder o por un deseo de control, sino porque desea reducir el nivel de ansiedad y, por tanto, la resistencia al cambio. A corto plazo, en un entorno donde la sensación de ser capaces no ha formado parte de manera significativa de la mentalidad, esta estrategia puede tener cierto éxito, pero a menudo desembocará en una sobrecarga de iniciativas y en una cultura de dependencia que se volverá demasiado superficial para que pueda tener lugar una transformación real.

Con mucha frecuencia nos presionamos tanto a nosotros mismos para obtener resultados rápidamente, para que se produzca un cambio radical de la noche a la mañana, que nos obsesionamos con los resultados, en lugar de dejar que una idea se

vaya desarrollando a medida que la gente capta el concepto y empieza a realizar sus propias aportaciones para expandirlo. La forma más poderosa de fomentar la sensación de ser capaces en una escuela es el proceso de cocreación, y eso es lo que fue el proyecto Grangeton. Estaba basado en una idea: queríamos crear una oportunidad para que nuestros chicos usaran su aprendizaje en un entorno de "mundo adulto" de verdad, con el fin de ayudarles a comprender el mundo que les rodeaba, las oportunidades que tenían a su disposición y la creciente responsabilidad que tendrían como ciudadanos.

A medida que se fueron desarrollando las ideas, los conceptos y el proyecto, fue quedándonos claro que en muchos aspectos estábamos creando una microcomunidad que reflejaba el mundo de fuera y que deseábamos explotar más esa visión al convertir la escuela en una ciudad que funcionara en todos sus aspectos, dirigida y gestionada por los propios chicos, para los chicos.

Y así nació Grangeton.

La ciudad y las experiencias tenían que ser auténticas, debían tener un propósito y un valor reales, así que llamamos a expertos de la comunidad circundante para que nos ayudaran a definir los conceptos y a diseñar las experiencias formativas. Todos los niños de Grange fueron expuestos a cada uno de los elementos de la ciudad y se les animó a trabajar dentro de ellos.

La ciudad incluía:

- Un sistema político o Consejo compuesto por representantes elegidos dentro del centro y presidido por un alcalde elegido de manera separada, que también representaba a los alumnos en el órgano gestor del centro. El alcalde era elegido por los alumnos, tras una campaña electoral auténtica y muy disputada. El Consejo y el alcalde recibían parte de su formación del diputado local, formación que incluía una visita al Parlamento en Londres.
- Un equipo medioambiental, que gestionaba el entorno físico, el impulso ecológico y el cultivo de fruta, verdura y otras plantas para la venta y el consumo en la cocina del centro.
- Un sistema de "colegas" entre el alumnado, que formaba a los alumnos en resolución de conflictos, manejo del patio de juego, asistencia psicológica básica y primeros auxilios. Los alumnos formados trabajaban posteriormente para mantener la seguridad y el orden durante los descansos. Recibían parte de su formación de la policía local y de los servicios de salud.

La ciudad contenía varias empresas que satisfacían las necesidades de la comunidad y que incluían:

- Una franquicia de una tienda de alimentos saludables dirigida y gestionada por los alumnos, que habían sido formados por una cadena de supermercados de la localidad.

- Una cafetería que servía pequeños platos recién preparados a la hora de la comida. Todo el personal estaba compuesto por alumnos, formados por los hosteleros locales en manipulación de alimentos, higiene y atención al consumidor. La cafetería era un lugar de tema francés y todo el menú estaba en ese idioma, la comida era de inspiración francesa y, en gran medida, el idioma hablado por el personal era francés. Esto proporcionaba un contexto para el local, pero también para el aprendizaje de lenguas modernas.
- Un museo que trazaba la historia de la escuela dentro de la comunidad y que estaba abierto al público, además de ofrecer un valioso recurso de historia local. Los chicos habían recibido formación en el museo de la localidad y lo gestionaban siguiendo directrices reales.
- Un centro de artesanía y tienda de regalos, situado junto al museo, que vendía todo tipo de artículos de artesanía, regalos y objetos diseñados y elaborados por los alumnos, incluyendo obras de arte que se exponían para su venta en una galería adyacente.
- Su propio centro de medios, que producía un periódico, un programa diario de radio y varias películas y DVD.

La ciudad creció, como sucede con las de verdad, y se implicaron cada vez más niños. Teníamos alumnos de hasta siete años que dirigían sus propios programas de radio y niños de Preescolar que realizaban sus propias películas.

El éxito de la ciudad fue extraordinario. Les dio a los chicos un sentido de que la escuela les pertenecía y añadió un significado tangible a su aprendizaje, lo que les hizo sentirse orgullosos y responsables, y eso llevó a que mostraran actitudes de gran madurez y autonomía. Fue un elemento clave en el éxito de la escuela.

Lo importante era no limitar el desarrollo o crecimiento de la ciudad, basándonos en nuestra propia ingenuidad o en el miedo a lo que no conocíamos o no sabíamos hacer nosotros mismos, sino mirar hacia fuera para encontrar ese conocimiento y las habilidades necesarias para hacer que la experiencia tuviera lugar y proporcionarle autenticidad. Es muy fácil limitar el aprendizaje de nuestros chicos a la profundidad de nuestras propias experiencias o conocimientos. Teníamos que ser más valientes y ahí es donde intervino el arte de los emprendedores para buscar conexiones, aplicando el viejo dicho de “No importa lo que sabes, sino a quién conoces”.

Un proyecto cinematográfico de Grangeton

Dedicamos tiempo y esfuerzo a atraer a personas de la comunidad para que nos ayudaran y nos asombró lo positivo de la respuesta. La peor traba que nos encontramos fue: "Lo sentimos, no podemos ayudar, pero sí sabemos de alguien que podría estar interesado". Por consiguiente, pocas semanas después teníamos contactos con bancos, radio y televisión y con empresas que tenían la capacidad de ayudarnos a construir nuestra bella y nueva ciudad, ¡y gratis!

Inicialmente, se decidió que la ciudad estaría gestionada y dirigida por alumnos del último curso, casi todo su tiempo procedía de los recreos, la hora de la comida, y de los ratos antes y después de clase. Casi enseguida, los alumnos empezaron a negociar con los profesores para usar también ciertas horas de clase. Esto se hizo de manera que todas las partes implicadas comprendieran que a veces esto se aprobaría y otras veces no. Para que el sistema fuera sostenible y de cara a que finalmente se cediera toda la responsabilidad central de la gestión de la ciudad a los alumnos, teníamos que desarrollar el potencial de estos en todos los cursos, así que durante tres años dejamos libre el horario de todos los niveles los viernes por la tarde, desde Preescolar hasta Year 6 (aproximadamente, alumnos de diez años), y lo dedicamos a "Tardes de Grangeton".

Cada curso pasaba medio trimestre estudiando cada empresa, cómo funcionaban en el mundo real y cómo funcionaban en Grange. También dedicaron tiempo a aprender las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para trabajar en cualquiera de las instalaciones de la ciudad. Utilizamos a los chicos mayores como "expertos" para que

ayudaran a proporcionar experiencia y formación a los demás. No pasó mucho tiempo antes de que los chicos ampliaran sus experiencias de la ciudad, de forma que alumnos de todos los cursos se sentían con la seguridad suficiente como para solicitar empleos y formarse unos a otros, como parte de la cultura que dominaba en la escuela.

Al cabo de unos meses, Grangeton se convirtió en el núcleo de las prácticas de la escuela, permeando las actividades curriculares y extracurriculares. En el verano de 2008, casi un año después de mi marcha, la escuela recibió una inspección de Ofsted y fue calificada con un sobresaliente en todos los aspectos. El informe citaba el proyecto Grangeton como un elemento esencial en el éxito del centro.

En Grange adoptamos el modelo de aprendizaje que resulta natural en niños pequeños, el juego, la imitación y los juegos de rol, y lo expandimos por toda la estructura, de forma que se hizo cada vez más real. Todos hemos participado en "obras" para nuestros padres, hemos grabado "programas de radio" para que los escucharan en la grabadora, y esas son las cosas que recordamos. Aprender no tiene que ser doloroso, ni tiene por qué ser un sacrificio. Todas las escuelas tienen la capacidad y la habilidad de remodelar sus estructuras como deseen.

Nuestro enfoque no consistía en sustituir los estándares por la diversión. Una cosa llevaba a la otra. Lo que sé es que los chicos que experimentaron Grangeton desarrollaron la seguridad en sí mismos y las destrezas para triunfar. No fueron solo los alumnos quienes aumentaron su sensación de ser capaces de manera extraordinaria, sino también el personal docente. Para todos nosotros fue un enorme motivo de orgullo, porque lo habíamos creado juntos y, por tanto, era sostenible. Nuestro proyecto no era vulnerable a la maldición de la iniciativa oficial que se aplica por un tiempo y acaba en el montón de los documentos desechados, bajo la etiqueta de "Esto ya lo hemos probado", olvidado en algún trastero debajo de las escaleras. La clave, sin embargo, estuvo en dar pasos pequeños, en no saber cuál sería el resultado final, pero ser conscientes de que, si los principios eran adecuados y el viaje estaba controlado por el equipo, llegaríamos a un lugar fascinante... y lo conseguimos.

---

3 Famoso tenista británico.

Capítulo diecisiete

Un programa de estudios con todos los talentos

Nutrir a cada individuo y encontrar lo que le hace reaccionar

> Nuestras escuelas deben contribuir a que nuestros chicos amplíen sus horizontes, deben alimentar la imaginación y desarrollar sus aspiraciones. Las experiencias lo son todo; sin experiencias viviríamos en lugares muy oscuros.

A medida que los chicos crecen y se hacen más independientes, el aprendizaje se hace cada vez más optativo en su mente. En cuanto retiramos el andamio del requerimiento legal del viaje educativo, ¿cuántos chicos continúan por su propio impulso, guiados por el deseo de trabajar y construir su propio futuro? ¿Cuántos se desmarcan a la primera oportunidad para buscar un sendero diferente? A mi modo de ver, la educación no debería ser un barco que uno abandona para emprender un nuevo viaje; una barca de remos se convierte en un barco de placer que se convierte en un ferri, y luego en un crucero y después en un buque cisterna. El problema con los barcos es que si te caes de ellos, te puedes ahogar.

La educación debería ser una progresión sin solución de continuidad. Aprender no debería estar limitado al proceso educativo, la educación debería consistir en desarrollar habilidades para la vida, una de las cuales es la propia capacidad de aprender. El aprendizaje debería ser un viaje para toda la vida, pautado por experiencias, gente y papeles desempeñados. La educación debería ser la exploración de los propios intereses y del propio potencial para ayudar a cada persona a encontrar su lugar en la sociedad, para ayudar a cada uno a encontrar la forma de sacar el máximo partido a su vida.

Creo sinceramente que la educación reglada nos ha fallado a la mayoría de nosotros, al no ser capaz de identificar y desarrollar nuestros intereses y aptitudes individuales y únicos. Hasta cierto punto, las escuelas son lugares donde se juzga y se clasifica a los niños, lugares que contribuyen a estimular el deseo de la sociedad de encasillar y etiquetar. Hay una jerarquía de resultados que los centros venden a los padres que están considerando la posibilidad de enviar a sus hijos como índices de su éxito: alumnos en las prestigiosas universidades de Oxford y Cambridge; antiguos alumnos que se han

convertido en abogados, jueces, economistas y médicos; porcentajes de alumnos que han asistido a la universidad.

Un maestro especialmente prepotente y desdeñoso me dijo que yo no acabaría siendo nada más que "basurero". ¿Por qué? Yo acababa de dejar el curso de Nivel A de Historia para centrarme en Arte e Inglés. Al dejar esa asignatura, en su opinión, estaba poniendo de manifiesto mi incapacidad intelectual y no me merecía un puesto en la educación superior. El insulto era que yo no merecía más que un trabajo que contribuye a mantener limpio el país. Pues se me ocurren otros peores.

Apoyamos las aspiraciones de los jóvenes, pero les asignamos un valor en una escala de importancia. La universidad se considera el punto más alto de la tabla y quienes abandonan la escuela a los 16 años para empezar a trabajar son vistos como fracasados.

Los problemas no son resultado de la Secundaria, sino del sistema de Primaria y Elemental, y es responsabilidad nuestra ofrecer a nuestros alumnos una amplia gama de oportunidades para garantizar que puedan descubrir sus fortalezas, sus intereses y su vocación.

El Gobierno del Reino Unido está obsesionado con una lista de "personas con talento" que en general viene definida por el progreso académico. ¿Cómo podría ser de otro modo? Es lo que hacen las escuelas. Yo estoy convencido de que cada niño posee un don, un talento, lo que pasa es que en la mayoría de los casos no se descubre. Lo que resulta trágico es que a menudo se descubren demasiado tarde.

Las personas necesitan que sus talentos sean descubiertos a una edad temprana para que se puedan fomentar. Para conseguir esto, las escuelas deben crean oportunidades expansivas de ayudar a nuestros jóvenes a identificar sus dones, sean los que sean.

¿Podemos sorprendernos de que en deporte, como país, vayamos por detrás de tantos otros, mucho más pequeños que nosotros? Nuestro sistema no está diseñado para ofrecer oportunidades de identificar el talento y de cultivarlo. Sencillamente, no es una prioridad de nuestro sistema educativo.

En su libro *The Element* (*El Elemento*), *sir* Ken Robinson entrevistó a muchas personas a las que se identificaba como las de mayor éxito en su campo y en su disciplina, algunas de las cuales se han convertido en modelos, en ídolos durante generaciones. El libro explora la capacidad humana y, en concreto, la identificación del talento y cómo cultivarlo. Al reflexionar sobre ello, muchas de esas personas declaran que la educación reglada tuvo muy poco que ver con el proceso de convertirse en quienes son hoy. Algunos hablan del efecto negativo de la escolarización en su desarrollo.

He trabajado con algunos niños muy notables que no encajan en el sistema académico estándar y a quienes a menudo se etiqueta como "alumno con necesidades especiales", pero que muestran unas habilidades extraordinarias a la hora de diseñar y construir cosas. Imaginemos su futuro si se les diera la oportunidad de florecer y prosperar.

Yo estaba en la escuela con un chico obsesionado por los discos y la música de baile, a los que dedicaba todo su tiempo libre. La escuela le etiquetó como un alumno revoltoso y de baja capacidad. Con el tiempo se convirtió en uno de los primeros y más famosos disyoqueis de discoteca del mundo, y consiguió ganar cantidades increíbles de dinero. De no haber sido por su extraordinaria capacidad de resiliencia y su pasión, nunca habría conseguido triunfar como lo hizo. Imaginemos cuántos jóvenes con igual talento puede haber por ahí que han abandonado la educación y cuyos talentos no han sido identificados en absoluto.

En Grange estábamos empeñados en complementar Grangeton con una variedad más amplia de experiencias, con el fin de identificar el potencial inexplorado de nuestros alumnos. A mi parecer era esencial para su desarrollo.

Está claro que muchos chicos descienden cada vez más rápido por la espiral del declive educativo debido a una creciente falta de confianza en sí mismos y a un sentido cada vez menor de su propia valía. Piensan que le están fallando al sistema y, por tanto, se sienten carentes de valor. La clave es encontrar la conexión, la chispa que les haga arrancar. Puede que ellos mismos no sepan lo que es, pero si se da con ello, y tienen oportunidad de demostrar su destreza, su potencia, su habilidad en "lo suyo", su confianza puede aumentar rápidamente, y con ella, su implicación y su éxito en la escolarización en general. Ambas van de la mano.

Para nosotros era importante romper el mito de la educación superior como un territorio reservado a los inteligentes, a los dotados académicamente, así que nos lanzamos a combinar los dos.

Nuestra respuesta fue crear la Universidad Grange, que funcionaba todos los viernes por la mañana. El modelo estaba basado en algo que había oído sobre la empresa de animación cinematográfica Pixar, que incita de forma activa a sus empleados para que busquen oportunidades de desarrollo personal, concediéndoles tiempo libre durante la semana laboral para asistir a cursos de formación, con el fin de expandir ese interés. Es una estrategia diseñada para optimizar el potencial de su personal y contribuir así a la productividad y al éxito de su empresa.

Nuestra universidad funcionaba durante dos horas por semana y ofrecía a los chicos de toda la escuela hasta cuarenta opciones diferentes de talleres. Se matriculaban en dos por trimestre y completaban seis opciones por curso académico. Cada optativa duraba

seis semanas, y al final los alumnos recibían un nivel de acreditación en función de los niveles de aptitud y habilidad demostrados. Iban recopilando estas acreditaciones a lo largo de su vida escolar y con ellas formaban un perfil holístico de entrada a una carrera, que podían usar también en su escuela secundaria y más tarde para detallar sus habilidades e intereses. Al final de su etapa en Grange, con once años, se graduaban en la universidad.

Para alojar un número tan grande de talleres y garantizar la diversidad, trabajábamos con la comunidad y con los padres y madres a fin de diseñar las opciones e impartir las sesiones.

Cada alumno podía elegir a cuál asistir, al margen de su edad, así que eso no les restringía como sucede en el sistema escolar clásico.

Anteriormente he hablado de que la educación no está reservada exclusivamente a los maestros y me he referido al enorme potencial que se puede explorar dentro de una comunidad. Esto está perfectamente demostrado por la universidad, que se basaba en la comunidad para asegurarse una amplia gama de experiencias. Muchos padres y madres poseen habilidades e intereses fantásticos que, debido a su propia escolarización, no les parecen de valor en un entorno pedagógico.

Gracias a los padres y a la comunidad en general, pudimos ofrecer talleres en carpintería, cuidados de belleza, peluquería, cocina, asesoría financiera, participación en Bolsa, electricidad, pintura, idiomas, animación deportiva, danza contemporánea, críquet, gimnasia, fotografía, diseño de páginas web, música folk, orientación... y la lista continúa. Esto se complementó con talleres liderados por personal docente sobre temas de su interés personal. ¿Se puede imaginar el poder de un entorno didáctico donde los alumnos lo suficientemente interesados para elegir una opción trabajan con adultos a quienes esa opción interesa apasionadamente?

Aprendían nuevas habilidades a través de la experiencia de los padres

Debido al número de opciones en oferta, el tamaño de los grupos variaba, pero tendía a ser menor que la media de las clases, con lo que los chicos tuvieron la gran oportunidad de trabajar y desarrollar sus intereses. Como centro, llevábamos un seguimiento cuidadoso de su avance en los talleres, con el fin de identificar nuevos talentos, dones o intereses que pudieran usarse como clave para aprovechar al máximo el potencial de cada alumno.

En muchos aspectos, la universidad es el elemento del proyecto Grange del que me sentía más orgulloso. El primer día que funcionó, mientras me daba una vuelta por el centro, lloré, la dinámica pedagógica y los niveles de implicación eran magníficos. Tanto el personal docente como los alumnos habían descubierto un nuevo amor por la escuela y verdaderamente habíamos creado un ambiente de aprendizaje que trataba de expandir la mente, no solo de condicionarla. Niños de todos los niveles académicos estaban descubriendo y explorando nuevos intereses, nuevos talentos y nuevas ambiciones. Habiendo leído el libro de Ken Robinson, me doy cuenta de que lo que habíamos logrado era un entorno que daba a cada uno de nuestros alumnos la oportunidad de estar “en su elemento”.

Para que una sociedad florezca y prospere, se necesita todo tipo de personas que desempeñen con éxito todo tipo de papeles. Hay que cultivar a nuestros futuros médicos, esteticistas, abogados y basureros; sin ellos, a todos nos iría peor. Como piezas

de un puzle, cada uno es igualmente importante para el cuadro en general. Cuando te sientas a hacer un puzle con las piezas y una caja, no tiras algunas porque no te parecen interesantes; después de todo, una pieza que por sí sola parece un borrón rosado en realidad podría resultar que es la enigmática sonrisa de Mona Lisa.

La escuela representa una oportunidad que solo se nos concede una vez. Su trabajo es contribuir a que cada individuo se desarrolle y evolucione. Para alcanzar el éxito y la realización en su propia vida, a los chicos hay que ofrecerles las opciones que existen en el mundo que los rodea, no solo las disponibles en el sistema en el que están trabajando. Para explorar realmente el futuro de nuestro modelo y cambiarlo para mejor, debemos mirar más de cerca el mundo en que vivimos y atraer toda su diversidad.

En Grange nos esforzamos por hacer eso, nuestra visión se resumía en tres palabras: VIVIR, APRENDER, REÍR. Sin duda, esto sirve igualmente para el éxito en la vida. Como resultado de nuestro enfoque, yo puedo mirar hacia atrás con orgullo y contemplar una escuela llena de esas tres cosas. Nuestros alumnos y nuestra comunidad van a tomar las riendas del siglo XXI y hacerlo suyo. Todos debemos hacer lo mismo, si queremos que la educación funcione.

Capítulo dieciocho

Hacia lo desconocido
Más allá de este libro

> ¡Si nuestros alumnos no recuerdan sus años escolares con cariño, orgullo y una visión positiva, es que les hemos fallado!

A veces me daba una vuelta por la escuela y veía cómo los niños aprendían, interactuaban y crecían. Con frecuencia me preguntaba qué sería de ellos. ¿En qué se convertirían? ¿Qué les depararía la vida? ¿Qué papel desempeñaría nuestro centro en su éxito o fracaso?

A menudo hablo a los profesores en formación sobre el privilegio que supone ejercer esta profesión. La enseñanza no es solo un trabajo, no puede serlo. Somos responsables del futuro; no solo del nuestro, sino del de los miles de vidas con las que entraremos en contacto en nuestra calidad de docentes. "Enseñar es tocar una vida para siempre". La educación lo es todo. Los niños se pasan la mayor parte de sus horas de vigilia en la escuela. Si no acertamos, no dispondremos de una segunda oportunidad.

A veces me paseaba por la escuela, cuando ya habían terminado las clases y el centro estaba cerrado. El espíritu de los chicos seguía derramándose por los pasillos y su entusiasmo iluminaba las aulas vacías. Los chicos poseen una pasión y un deseo por la vida que arde más poderosamente que una llama. Sus esperanzas y aspiraciones están libres de la experiencia, del miedo a lo desconocido o a la realidad. Nuestros chicos viven para el momento y sueñan con el mañana.

¿De verdad queremos que se conviertan en nosotros cuando sean mayores? Quiero que mis hijos crezcan, que se sientan seguros en el mundo que les rodea, que sientan que su vida tiene un sentido y un propósito, que tengan un sentido de pertenencia global. Quiero que mis hijos tengan control sobre su vida, que tengan confianza en sí mismos, y las creencias y habilidades para sentir que controlan su propio destino.

Carpe diem, aprovecha el momento, una frase escrita originalmente por el poeta romano Horacio, contiene un desafío notable, un reto provocador para todos nosotros. ¿Aprovechamos el momento? Si la respuesta es "no", ¿por qué no?

Vivimos en un mundo en que la mayoría de nosotros nos movemos por la vida con un sentido de impotencia, una impotencia que se ha incubado durante nuestra infancia. De niños nos enseñan a hacer lo que se nos dice. Se nos dice que debemos hacerlo porque los adultos que nos rodean saben más que nosotros. Por supuesto, esta es la base

de la educación tradicional. Lo que para mí resulta curioso, algunas de mis experiencias de aprendizaje más poderosas han tenido lugar cuando algunos niños en mis clases encontraban sus propias estrategias alternativas a problemas para los que yo creía tener las soluciones, con lo que ellos me mostraban nuevos caminos.

El sentimiento de impotencia en educación continúa durante nuestra vida adulta, en especial cuando llega el momento de confiar lo más precioso que tenemos, nuestros hijos, al sistema. Sí, supuestamente se puede elegir entre las escuelas que tenemos disponibles, pero sea cual sea el centro y su reputación, seguimos dejando a nuestros hijos en la puerta sin poder hacer más que esperar lo mejor.

Para muchos de nosotros, el primer día de escuela de nuestros hijos es uno de los más traumáticos de nuestra vida; yo lo he sentido como padre y lo he visto como maestro. Se trata de poner nuestra fe en otros.

Uno empieza a hacerse preguntas mentalmente. ¿Se preocuparán de mi hijo como lo hago yo? ¿Compartirán mis mismas aspiraciones y sueños? ¿Podrá mi hijo florecer aquí? ¿Será feliz?

La inmensa mayoría de maestros que he conocido tienen una relación muy intensa con su profesión y con los niños con los que trabajan. Sin embargo, la verdad es que a menudo los maestros se sienten tan impotentes como los padres para hacer lo que consideran apropiado y justo. La creciente politización del sistema educativo ha desembocado en un orden del día tremendamente distinto. Un orden del día según el cual nuestros hijos acceden a un mundo que evoluciona a una velocidad que deja atrás a miembros de la clase influyente.

Los políticos viven en un mundo dominado por el cortoplacismo de sus mandatos, por las declaraciones llamativas, el control de los medios y los indicadores de popularidad. Se les juzga por las estadísticas, porque no duran lo suficiente en sus cargos respectivos para que se les pidan cuentas por los resultados reales obtenidos. Un niño que vaya hoy a la escuela por primera vez lo más probable es que pase en el sistema educativo un mínimo de trece o catorce años. Muy pocos gobiernos disponen de tanto tiempo para demostrar su éxito. Los gobiernos, sean quienes sean y estén donde estén, no tienen mucho tiempo, así que deben encontrar una forma instantánea de rendir cuentas de manera precisa. Viven en un mundo de objetivos marcados por ellos mismos, un mundo de estadísticas donde las cuentas se piden en términos numéricos. La inversión y las medidas políticas están dirigidas a obtener esos resultados y se alteran para responder a las conclusiones, de forma que tengan el máximo efecto a corto plazo.

Paradójicamente, su mundo está controlado por los sistemas de comunicación del siglo XXI, por la generación de la gratificación instantánea de los deseos.

Los gobiernos que nos representan nos dirán que la cultura de estadísticas y gráficos

es lo que hemos exigido. Nos dicen que esos mecanismos se han creado para que ellos rindan cuentas de una manera más transparente, para que nosotros comprendamos y marquemos el orden del día. Nos dicen que ellos han conseguido un rápido ascenso de los estándares. ¿Cómo lo saben? Porque nos lo demuestran sus estadísticas. En el campo educativo me dicen a menudo que los cuadros de resultados y los exámenes nacionales existen porque los ha exigido el electorado. Curiosamente, he encontrado a muy pocos padres que opinen que esas pruebas son buenas a nivel de Primaria o Elemental. De hecho, a puerta cerrada, ese escepticismo es compartido por muchos veteranos responsables políticos.

La pertenencia y el sentimiento de ser capaz constituyen las claves para la educación y para la transformación que necesita nuestro sistema. No quiero que mis dos hijos sean vistos como estadísticas, ¡para nada! Mis hijos son seres humanos, son únicos y yo quiero un sistema que reconozca ese hecho. Quiero ser capaz de garantizar que mi hijo abandone la escuela equipado para enfrentarse a los extraordinarios desafíos de su futuro. Una excusa como "Lo sentimos" por parte del sistema que se equivocó no resulta aceptable. Además, dentro de veinte años, ¿quién seguirá por aquí para que yo le pida cuentas?

La educación tiene que ver con el futuro, no con el pasado, y sin embargo ahí es donde nos encontramos. La educación es peligrosa políticamente por lo emotiva que resulta. Los políticos no pueden permitirse ese riesgo, por eso lo primero es buscar su seguridad política. Como resultado, hemos moldeado generaciones de gente que son un producto de esa filosofía conservadora. El futuro es un sitio peligroso, es desconocido y está fuera de control. El surgimiento de internet lo demuestra. Como primeras generaciones adultas del siglo XXI, el futuro todavía nos da más miedo porque nuestra educación no nos ha preparado para enfrentarnos a él, al concepto de lo desconocido. El sistema tradicional se centra en las certezas, en los resultados fijos, en una experiencia única para todos. Miramos al pasado en busca de consuelo y alivio. Nos aferramos al presente con la esperanza de poder detener la revolución que lleva al futuro. Nuestros líderes dependen de nuestra propia incomodidad para justificar lo limitado de sus propias aspiraciones para nuestro mañana.

La jerarquía mundial está cambiando y el poder se sitúa en manos de quienes están equipando a sus generaciones de manera adecuada para el futuro. Los nuevos pioneros no vienen del orden mundial establecido, y digamos lo que digamos y sintamos lo que sintamos, es hora de que aprendamos nuevas lecciones y reinventemos nuestros modelos educativos. Está muy bien que los responsables políticos honren nuestro pasado y nuestra herencia cultural, además de que a menudo se nos considera los fundadores del modelo educativo moderno. Hubo una época en que estábamos en el

centro de la Revolución Industrial. ¿Adónde nos llevó en aquel momento quedarnos quietos?

Mientras nosotros nos obsesionamos con los valores tradicionales básicos, el mundo de alrededor está desarrollando otros nuevos que pronto considerarán a nuestros hijos aprendices tercermundistas. El Gobierno del Reino Unido aborda este desafío solo de boquilla, aprobando interminables investigaciones en futuros modelos de programa de estudios y de escolarización, pero nada de todo eso se ha traducido en la compleja transformación que el sistema requiere. Poseemos la experiencia, los conocimientos, los datos de la investigación; por desgracia, falta la voluntad política generalizada para acometer el proceso. Irónicamente, el Gobierno de la era moderna tiene demasiado miedo para desviarse de la línea tradicional.

De alguna manera, el sistema en sí mismo está explotando hacia dentro con su obsesión por la opinión pública. Los gobiernos han diseñado sistemas estadísticos de rendición de cuentas y creen que la voluntad pública no les permitiría buscar nuevos enfoques. Por consiguiente, el sistema se guía por estadísticas, no por la calidad, y nuestros líderes se han asfixiado por lo mismo que el sistema educativo les hace a nuestros hijos: nos estrangula la incapacidad de implicarnos con la innovación y de cambiar por el miedo al peligro.

Y aquí es donde intervenimos nosotros. A pesar de lo que podamos creer, como maestros y como padres, tenemos la llave. No podemos permitir que el sistema controle el futuro de nuestros hijos, que restrinja sus oportunidades, que limite su progreso.

Como comunidades, tenemos más oportunidades que nunca de adoptar un papel activo en la educación de nuestros hijos. Las escuelas sirven a su comunidad y deberían rendir cuentas ante ella.

No debemos contentarnos con el modelo actual o permitir que nos haga sentir inadecuados. Nunca debemos perder de vista a nuestros hijos y su importancia.

Debemos garantizar que se escuchen las voces de nuestros hijos. Hay que preguntarles lo que les gustaría para que su educación fuera mejor. Ellos son expertos en la idea del mundo del mañana. Hace poco oí una gran pregunta, formulada a un grupo de adultos: "¿Quién te enseñó a enviar mensajes de texto?".

Hable con los líderes empresariales de su comunidad e invítelos a trabajar de manera conjunta con su centro escolar para crear experiencias que contribuyan a equipar a los niños con las destrezas que necesitan para el futuro. Organizaciones y empresas de pensamiento vanguardista saben que cuanto antes inviertan en la juventud de su comunidad cercana, más impacto pueden tener en su base de futuros empleados.

Por encima de todo, en la educación se halla la clave del éxito educativo. No debemos sentirnos intimidados ante la idea de establecer colaboraciones de trabajo con

empresas que moldeen nuestras escuelas. Lo cierto es que en ese proceso las escuelas tienen mucha más capacidad de maniobra de lo que muchos creen. Hay centros como Grange, y otros más innovadores aún, que están diseñando experiencias de aprendizaje de lo más extraordinario para sus alumnos, lo que les lleva a obtener un éxito significativo, tanto a los alumnos como al personal docente, a los centros y a la propia comunidad. Los nuevos planes para un futuro programa de estudios animan a los centros a que diseñen el suyo propio, trabajando de manera conjunta con su comunidad para crear itinerarios a la medida de su alumnado. Implíquese y utilice este libro para estimular el debate.

He incluido los ejemplos de Grange para poner de manifiesto que el cambio es posible. Nosotros creamos prácticas innovadoras y excitantes manteniéndonos dentro de la ley y respetando los requerimientos obligatorios del Programa Nacional. Los resultados han sido extraordinarios. Sé que nuestros alumnos estaban en condiciones de enfrentarse a su futuro y que florecerán en él. Lo que hizo falta fue valor y el empeño de hacer lo que es apropiado para nuestros hijos, no necesariamente lo que nos resultaba cómodo a nosotros. Nuestra historia la escribimos entre todos: personal docente, alumnado y la comunidad en general, trabajando juntos para conseguir algo de lo que todos pudiéramos sentirnos orgullosos. Yo lo vi resumido cuando uno de nuestros alumnos de ocho años comentó sobre la escuela: “Me encanta mi escuela, mi escuela es fantástica y yo he contribuido a hacerla grande”.

En muchas escuelas existe una concepción equivocada y muy perjudicial; consideran que el Programa Nacional es restrictivo e impide la innovación y el cambio. No es así. Hace años el Ministerio de Educación ofreció a los centros la oportunidad de solicitar un permiso para suspender la aplicación del Plan Nacional de Estudios si contaban con un plan riguroso para crear un enfoque alternativo que tuviera un efecto apreciable en el alumnado. Se llamaba la “capacidad de innovar”. La Unidad de Innovación se montó para administrar las peticiones y conceder los permisos. En más del noventa por ciento de las solicitudes y planes que se presentaron, la capacidad de innovar era innecesaria, pues las propuestas de los centros eran factibles dentro del marco legal existente.

Las escuelas necesitan la confianza de saber que cuentan con el apoyo de los padres y madres para avanzar hacia delante, para desarrollarse en pro del beneficio real de sus alumnos. Conozco a varios líderes escolares increíbles que tienen magníficos planes muy innovadores y estrategias muy aperturistas para guiar a su centro hacia el siglo XXI, y sin embargo muchos de ellos me cuentan que los han suprimido, por miedo a la reacción de su Consejo escolar, de su AMPA, de Ofsted, de la autoridad local. Saben que sus planes beneficiarán a sus alumnos, a nuestros hijos, pero las barreras que les rodean

les impiden aplicar los cambios que importan a la gente que más importa.

Si, como educadores y como padres, trabajamos juntos, podremos cambiar el sistema y, al hacerlo, seremos capaces de mirar con orgullo a nuestros hijos ya adultos y de sonreír, cuando hablen de las oportunidades que han conseguido y de los sueños que han hecho realidad como resultado de su escolarización.

En una frase memorable, comenta Tim Smit, el fundador de Eden Project, refiriéndose a los maestros:

> "Si todo lo que hiciéramos fuera comprometernos a dejar este mundo un poco mejor de lo que lo hemos encontrado, si vivimos nuestra vida de forma que al final podamos decir: 'Me alegro de haber hecho', en vez de decir: 'Ojalá hubiera hecho', tendríamos la oportunidad de crear una civilización hermosa. Desde mi punto de vista, los maestros son la piedra imán de la sociedad. Les confiamos nuestro regalo más preciado, nosotros y nuestros hijos. Si eso es así, por definición los maestros son quienes moldean el futuro, los que pueden construir un mundo mejor al encender los fuegos de la imaginación y la ternura de una humanidad compartida".
>
> (T. Smit, *Eden*)

En cierta medida lleva razón. Enseñar es una profesión extraordinaria, una vocación y, por encima de todo, un gran privilegio. Sin embargo, los maestros no pueden educar solos a nuestros hijos. No son los maestros o los padres y madres quienes dan forma al futuro, son nuestros hijos. Nosotros podemos proporcionarles los materiales, las destrezas y las competencias; luego, ellos deben hacer su parte.

Juntos, podemos preparar a nuestros chicos para su futuro. Si nos quedamos quietos y no hacemos nada, la culpa será solo nuestra. No debemos permitir que los fantasmas de nuestro pasado persigan a nuestros chavales en su futuro. Juntos, como padres y educadores, debemos construir un modelo que ilumine su mundo. Debemos garantizar una estructura que desarrolle en ellos las habilidades y experiencias que les permitan sentirse seguros en su mañana. Depende de nosotros no tener miedo y prepararles para que nos guíen hacia lo desconocido.

Epílogo

Liderar el camino hacia lo desconocido

> En todo lo que hago y todo lo que digo, no miraré hacia atrás en mi vida y juzgaré el éxito por los logros académicos, o su falta, en mis días juveniles. Me gustaría poder decir que he vivido mi vida y que me he desafiado a mí mismo, que me he entregado por completo; que he creado cosas nuevas y que he dejado mi marca; que, a mi manera, he trabajado por los demás. Quiero saber que he amado, he reído y han confiado en mí.
>
> Quiero saber que, aunque sea como una mota pequeña dentro de la especie humana, he podido ser alguien, para mí y para los demás. De mi educación, todo lo que pido es que me ayude a prepararme para vivir mis sueños.

A medida que nos acercamos al final de la primera década del siglo XXI, nos encontramos atrapados por transformaciones globales que han dado lugar a un nuevo tipo de cosmovisión. Como especie, nos damos cuenta en este momento de que tenemos que comportarnos y actuar de un modo totalmente distinto al de nuestros predecesores, si queremos dejar a las generaciones futuras algún tipo de legado coherente. Somos un mundo limitado por el miedo y por una conciencia creciente de nuestra incapacidad para hacer frente a los cambios y desafíos que nos esperan. En muchos aspectos, la educación es un microcosmos de ese retrato global.

Todos sabemos que las cosas no funcionan y, de distintos modos, grupos diversos están buscando en varias direcciones con la esperanza de encontrar soluciones. Con demasiada frecuencia recurriremos a lo más trillado, a las cosas que funcionaron en el pasado. Sin embargo, lo que ha definido a la humanidad desde la noche de los tiempos ha sido su habilidad para crear, para desarrollar su pensamiento, para cambiar sus acciones y costumbres, para inventar el mundo en el que ahora habitamos.

Recuerdo una conversación que mantuve hace muchos años con un amigo de la familia ya jubilado. Me preguntó por mis sueños y ambiciones. Yo tenía entonces ocho o nueve años y lo que quería era una casa grande con piscina, un Ferrari y un puesto en la selección inglesa de fútbol. Se volvió hacia mí con el tipo de sonrisa que solo pueden mostrar los sabios viejos amigos de la familia y me dijo, con una lucidez que aún sigue afectándome al cabo de tantos años: “Richard, en mi experiencia, cuanto más tienes, más quieres, y, lo que es más importante, cuanto más tengas, más aumentarán el miedo y la presión bajo los que vivirás tu vida, porque tendrás más que perder”.

Sigo deseando el Ferrari y la casa con piscina... el sueño de jugar en la selección inglesa murió en un campo escolar, cuando me pisotearon en el barro por tercera vez en un día de noviembre particularmente húmedo, pero entiendo lo que quería decir. No estoy seguro de que haya que limitar las propias aspiraciones para vivir una vida libre de problemas; sin embargo, reconozco que en mi propia vida, en ocasiones, he pecado de excesiva prudencia a fin de proteger lo que poseo. No obstante, también me doy cuenta de que si no sigo explorando, si no sigo preguntando "¿Y si...?" y arriesgándome, nunca evolucionaré.

Me temo que como especie hemos evolucionado, hemos pasado por etapas de hambre y sed de cosas nuevas, y ahora nos encontramos tan cargados de posesiones que no podemos avanzar por el miedo a perderlo todo. El riesgo y la capacidad para asumirlo son la savia vital de nuestra evolución y de nuestro intelecto. No podemos permitirnos quedarnos quietos, acomodarnos y esperar que nuestros propios inventos y evolución nos dejen en paz y nos permitan regresar a un lugar del pasado más seguro y de color de rosa.

Yo creo que la educación es quizá más culpable que casi ninguna otra entidad de intentar aferrarse a lo que hay por miedo a estallar. Me parece que, a nivel de políticas educativas, preferiríamos volver a las certezas del pasado antes que explorar las posibilidades del futuro y tenemos la esperanza de poder contener todos los cambios que tienen lugar a nuestro alrededor apelando a los "valores tradicionales".

El cambio forma parte de la vida cotidiana y todos nos beneficiamos de ello. En algunos aspectos, el mundo está saliendo de las grandes vendas de la crisis y nuestros chicos tienen más hambre que nunca de evolución, de pertenencia y de nuevos viajes. Yo creo verdaderamente que la decisión estadounidense de elegir a Barack Obama ha marcado el inicio de una nueva generación. Como profesión y como servicio público, todos nosotros en la educación no solo tenemos que aceptar esto, sino contribuir a ese cambio, y para hacerlo debemos empezar por la forma en que se diseñan y se gestionan nuestras escuelas.

Por supuesto, la retórica es fácil. La aplicación práctica, como con tantas otras cosas, es mucho más difícil. En la actualidad somos una profesión que envejece y que está sufriendo un descenso de moral y de interés. Los maestros cubren casi tres generaciones y no todos miran los retos que nos esperan con las mismas ganas. El liderazgo en la escuela ya no es algo a lo que aspire la mayoría, y para muchos lo que implica es un puesto directivo, no una visión de futuro y una aventura de exploración.

Para garantizar que podemos iniciar el proceso de transformación, no de reforma, que es necesario tenemos que hacer varias cosas:

Primero, hemos de asumir el hecho de que el cambio forma parte de la educación y

siempre será así. No es un trabajo para personas conservadoras que quieran hacer lo mismo día tras día, año tras año, del tipo: "¡Lo he planeado así, he buscado los recursos para enseñarlo, y, por tanto, lo voy a enseñar así hasta el día que empiece a cobrar la jubilación!". Las escuelas de hoy y ciertamente las del mañana deben ser entidades dinámicas, en constante estado de innovación y de cambio, que generen una actitud de asumir riesgos, de creatividad y de dinamismo. Para que eso suceda, tenemos que atraer a la gente adecuada para que trabaje en nuestros centros y luego formar a las personas idóneas para que la lideren. La educación no es la carrera elegida para la mayor parte de nuestra juventud porque no es atractiva..., pero debería serlo.

En segundo lugar, debemos estimular y construir el impulso para el cambio generando una cultura que cuestione continuamente y explore lo que está sucediendo y lo que podría suceder. El tremendo desarrollo de Grange tuvo lugar debido a una mentalidad que promovía el debate constante, la interpelación y la acción. Al comienzo de nuestra travesía no teníamos un plan de acción ultimado, con una escala temporal definida y con todos los costes previstos. Nos comprometimos a hacernos a nosotros mismos preguntas y a encontrar modos de responderlas: "¿Cómo creamos Disneyland?". Para garantizar que se producen un progreso y un desarrollo reales debe haber un alejamiento de la cultura en la que vivimos muchos de nosotros, en la que tantas cosas terminan con un "Sí, pero...". Tenemos que construir una mentalidad en la que los problemas se vean como un reto, como oportunidades para la creatividad.

En tercer lugar, tenemos que generar la sensación tangible de ser capaces, recuperar la sensación de que enseñar es una profesión. Una profesión que incluye a personas de talento, con gran valor y visión de futuro, que se sienten verdaderamente atraídas a esta vocación por su deseo de dar a nuestros hijos las mejores oportunidades al iniciarse en la vida adulta. Tenemos que darnos cuenta de que los maestros y todos aquellos implicados directamente con nuestros hijos saben más y son los que realmente luchan por conseguir lo mejor para ellos; no los medios de comunicación, ni los funcionarios en dependencias públicas ni los políticos. En un momento de cambio y en una época en que tenemos un nivel de control sin precedentes sobre nuestra propia vida, debemos hacernos con el control de la educación y de su desarrollo para nuestros hijos.

Al terminar este libro confieso lo que estoy seguro de que quienes hayáis conseguido llegar al final ya sabéis: no soy un gran intelectual ni académico. Admiro a quienes lo son; a quienes usan esos dones para el bien, pero pienso que nuestro futuro no reside en los pocos que saben o creen que saben. Reside en quienes tienen la seguridad suficiente para reconocer que no saben, los que tienen el valor, la resiliencia y la creatividad para ponerse a averiguarlo.

Esencialmente, aquí es donde debe comenzar el viaje en nuestras escuelas. Debemos

construir una cultura que acepte que el aprendizaje, el gran aprendizaje, solo abre la puerta para nuevos aprendizajes y para preguntas aún mayores. La escuela del futuro reconoce que el futuro siempre va a formar parte de lo desconocido, pero que, al aprender a enfrentarnos a él, a vivir en él y a emocionarnos ante la perspectiva de que llegue, podremos proporcionar a nuestros hijos la educación que se merecen y que van a necesitar.

Richard Gerver, 2009

Bibliografía

BURKE, C., y GROSVENOR, I.: *The School I'd Like*. Londres, Routledge Falmer, 2003.

CARNEGIE, D.: *How to Win Friends and Influence People*. Nueva York, Simon & Schuster, 1939.

CHARTERED INSTITUTE OF EDUCATIONAL ASSESSORS: 'Exams: The Sweet Smell of Success or that Sinking Feeling?'. Nota de prensa, 7 de diciembre de 2008.

CLAXTON, G.: *Building Learning Power*. Bristol, TLO Ltd., 2002.

COHEN, A. K.: *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Glencoe, The Free Press, 1955.

DEVLIN, M.: "Inequality and the Stereotyping of Young People". *Report for The National Youth Council of Ireland and The Equality Authority*. Dublín, The Equality Authority, 2006.

FACULTY OF ARTS AND SCIENCE, UNIVERSIDAD DE TORONTO: "LOL, where r u?: Teen Talk in Instant Messaging". *Ideas: The Arts and Science Review*, vol. 3, número 2, 2006.

FLETCHER, K. M.: "Guidelines for Knowledge Management from the Phenomenological Literature". Pac Rim Cross Consulting, 2002.

GARDNER, H.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books, 1983.

GILBERT, D. T.: *The Selected Works of Edward E. Jones*. Nueva Jersey, John Wiley & Sons, 2003.

GOTTFRIED, J.; SMITH, A.; RUGG, M., Y DOLAN, R.: "Remembrance of Odors Past: Human Olfractory Cortex in Cross-Modal Recognition Memory". *Neuron*, vol. 42, 4, 2004.

GRATTON, L.: *Hot Spots*. Upper Saddle River, Prentice Hall, 2007.

GROSS, K.: "Effects of Year 12 Stress on Mental Health". *Youth Studies Australia*. Australian Clearing House for Youth Studies, Universidad de Tasmania, 2006.

HER MAJESTY'S GOVERNMENT: "Every Child Matters: Change for Children". DFES-1109-2004, 2004.

HIRSH, D.: *Ending Child Poverty in a Changing Economy*. York, Joseph Rowntree Foundation, 2009.

INSTITUTE FOR PUBLIC POLICY: "Asbo Culture: Making Kids Criminal". Nota de prensa, 10 de diciembre de 2007.

JOHNSON, S.: *Everything Bad is Good for You*. Londres, Penguin Books, 2005.

KREITZMAN, L., y FOSTER, R.: *The Rhythms of Life: The Biological Clocks that Control the Daily Lives of Every Living Thing*. Londres, Profile Books, 2004.

NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION: "All Our Futures: Creativity, Culture and Education". Informe para las Secretarías de Estado de Educación, Empleo y Cultura, Medios de Comunicación y Deporte, 1999.

OCDE: *Schooling for Tomorrow: Personalising Education*. París, publicación de la OCDE, 2006.

PHI DELTA KAPPA INTERNATIONAL: "Americans Speak Out: Are Educators and Policy Makers Listening? The 41st Phi Delta Kappa/Gallop Poll of the Public Attitudes Towards the Public Schools". Indiana, Phi Delta Kappa International Inc., 2009.

PLESTER, B.; WOOD, C., y JOSHI, P.: "Exploring the Relationship between Children's Knowledge of Text Message Abbreviations and Social Literacy Outcomes". *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 27, número 1, 2009.

PRENSKY, M.: "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, vol. 9, número 5. Washington, MCB University Press, 2001.

RASMUSSEN, J.: "Skills, rules, knowledge: signals, signs, and symbols, and other distinctions in human performance models". *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics*, 13, 257-266, 1983.

ROBERTS, K.: *Lovemarks: The Future beyond Brands*. Brooklyn, Powerhouse Books, 2005.

ROBINSON, K.: *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Oxford, Capstone Publishing Ltd., 2001.

ROBINSON, K.: *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Nueva York, Penguin Books, 2009.

ROSE, J.: "Independent Review of Primary Curriculum: Final Report". Department for Children, Schools and Family. DCSF-00499-2009, 2009.

SALE, JONATHAN: "Passed/Failed: the Life of Duncan Bannetyne, Entrepreneur and Dragon's Den Panellist". *The Independent*, 19 de marzo de 2009.

SCASE, R.: *Global Remix: The Fight for Competitive Advantage*. Londres, Kogan Page, 2007.

SMIT, T.: *Eden*. Londres, Bantam Press, 2001.

SMITH, A.: *The Brain's Behind It: New Knowledge about the Brain and Learning*. Stafford, Network Educational Press, 2002.

TAGGART, C.: *I Used to Know That*. Londres, Michael O'Mara Books Ltd., 2008.

TEESE, R.; CHARLTON, M., y POLESEL, J.: "Queensland State High School Students: Participation, Achievement, Attitudes and Post-schooling Plans'. *Report for the Queensland Department of Education Educational Outcomes, Research Unit*. Melbourne, Universidad de Melbourne, 1997.

THE NATIONAL CHILDREN'S BUREAU: "Media Portrayal of Young People", 2009.

WELSH, J.: *Straight From the Gut*. Nueva York, Time Warner Books, 2001.

WOODHEAD, C.: *Class War*. Nueva York, Time Warner Books, 2002.

Webs de interés

All Our Futures, www.culture.gov.uk/naccce.PDF
Apple, www.apple.com
Bannatyne, Duncan, www.bannatyne.co.uk
Caan, James, www.james-caan.com
Calouste Gulbenkian Fundation, www.gulbenkian.org.uk
Chartered Institute of Educational Assessors, www.ciea.org.uk
Claxton, Guy, www.guyclaxton.com
Demos, www.demos.co.uk
Department for Children, Schools and Families, www.dcsf.gov.uk
Diploma, www.direct.gov.uk/diplomas
Eden Project, www.edenproject.com
EGG, www.egg.com
Escuela Primaria Grange, www.grangeton.com
Fundación Calouste Gulbenkian, www.gulbenkian.org.uk
Futurelab, www.futurelab.org.uk/projects/teaching-with-games
Gardner, Howard, www.howardgardner.com
Grange Primay School, www.grangeton.com
Harley-Davidson, www.harley-davidson.com
Heppell, Stephen, www.heppell.net
Innovation Unit, www.innovation-unit.co.uk
Institute for Public Policy, www.ippr.org
Jones, John, www.sirjohnjones.com
Joseph Roundtree Foundation, www.jrf.org.uk
Lawn Tennis Association, www.lta.org.uk
Microsoft, www.microsoft.com
Monkseaton High School, www.monkseaton.org.uk
Mud Valley, www.mudvalley.co.uk
Nike, www.nike.com
Not School, www.inclusiontrust.org/notschool
Office for Standards in Education, www.ofsted.gov.uk
Pixar, www.pixar.com
Popular Mechanics, www.popularmechanics.com
Prensky, Marc, www.marcprensky.com/writing

Primary Curriculum Review, www.dcsf.gov.uk/primarycurriculumreview
Programme for International Student Assessment (PISA), www.pisa.oecd.org
Qualifications and Curriculum Authority, www.qca.org.uk
Robinson, Ken, www.sirkenrobinson.com
RSA, www.thersa.org
Second Life, www.secondlife.com
SLIC Best Practices in Teaching, www.slbestpractices2007.wikispaces.com
Smith, Alistair, www.alite.co.uk
Somerset County Council, www.six.somerset.gov.uk/sixv3/do_download.asp?did=16781
The Sims (EA Games), www.thesims.ea.com

Contenido

Portadilla

Dedicatoria

Agradecimientos

Prólogo de sir Ken Robinson

Introducción. Un imperativo moral

Parte I. El desafío

- Capítulo 1. La educación en un mundo cambiante. La necesidad del cambio
- Capítulo 2. Aprovechar el potencial de nuestros hijos. ¿Apreciamos su verdadero potencial?
- Capítulo 3. Lograr que la escuela importe. "Vender" la escuela a nuestros hijos
- Capítulo 4. Lo positivo del fracaso. Cometer errores marca la diferencia
- Capítulo 5. ¿Para quién creamos nuestras escuelas? Asegurarnos de que el centro son nuestros chicos
- Capítulo 6. ¿Qué importa más? Debate entre conocimientos y destrezas
- Capítulo 7. El mundo más allá de los muros de la escuela. Crear contextos reales para el aprendizaje
- Capítulo 8. El modelo industrial de escolarización. Por qué nuestro sistema está anticuado
- Capítulo 9. ¿Están preparados para el futuro? ¿De verdad proporcionamos a nuestros hijos las mejores oportunidades?
- Capítulo 10. ¡Conseguir que la escuela sea mágica!. Cómo convertir la escuela en el lugar más deseado
- Capítulo 11. Derribar los muros. Educar con la comunidad
- Capítulo 12. El camino hacia delante. Resumen de la parte 1 y planteamiento de la parte 2

Parte 2. Cómo podría ser

- Capítulo 13. Construir una visión de futuro. La reflexión que creó el "método Grange"
- Capítulo 14. Desarrollo integral del niño. Situar el desarrollo personal en el centro
- Capítulo 15. Más allá de las asignaturas. Un enfoque temático
- Capítulo 16. El Proyecto Grangeton. Aprendizaje en tres dimensiones
- Capítulo 17. Un programa de estudios con todos los talentos. Nutrir a cada individuo y encontrar lo que le hace reaccionar

Capítulo 18. Hacia lo desconocido. Más allá de este libro
Epílogo. Liderar el camino hacia lo desconocido
Bibliografía
Webs de interés
Créditos

Título original: *Creating tomorrow's schools today*
Continuum International Publishing Group, 2010

© Autor: Richard Gerver

Traducción del inglés: Carmen Valle

© Ediciones SM, 2012
Impresores, 2
Urbanización Prado del Espino
28660 Boadilla del Monte (Madrid)
www.grupo-sm.com

ATENCIÓN AL CLIENTE
Tel.: 902 121 323
e-mail: clientes@grupo-sm.com

Debido a la naturaleza dinámica de internet, Ediciones SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que remite en este libro.

Coordinación técnica: Producto Digital SM
Digitalización: **ab** serveis

ISBN: 978-84-675-5654-4
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Portadilla 2
Dedicatoria 4
Agradecimientos 5
Prólogo de sir Ken Robinson 6
Introducción. Un imperativo moral 10
Parte I. El desafío 15
Capítulo 1. La educación en un mundo cambiante. La necesidad del cambio 17
Capítulo 2. Aprovechar el potencial de nuestros hijos. ¿Apreciamos su verdadero potencial? 27
Capítulo 3. Lograr que la escuela importe. "Vender" la escuela a nuestros hijos 36
Capítulo 4. Lo positivo del fracaso. Cometer errores marca la diferencia 45
Capítulo 5. ¿Para quién creamos nuestras escuelas? Asegurarnos de que el centro son nuestros chicos 54
Capítulo 6. ¿Qué importa más? Debate entre conocimientos y destrezas 64
Capítulo 7. El mundo más allá de los muros de la escuela. Crear contextos reales para el aprendizaje 74
Capítulo 8. El modelo industrial de escolarización. Por qué nuestro sistema está anticuado 83
Capítulo 9. ¿Están preparados para el futuro? ¿De verdad proporcionamos a nuestros hijos las mejores oportunidades? 92
Capítulo 10. ¡Conseguir que la escuela sea mágica!. Cómo convertir la escuela en el lugar más deseado 100
Capítulo 11. Derribar los muros. Educar con la comunidad 108
Capítulo 12. El camino hacia delante. Resumen de la parte 1 y planteamiento de la parte 2 114
Parte 2. Cómo podría ser 122
Capítulo 13. Construir una visión de futuro. La reflexión que creó el "método Grange" 124
Capítulo 14. Desarrollo integral del niño. Situar el desarrollo personal en el centro 134
Capítulo 15. Más allá de las asignaturas. Un enfoque temático 142
Capítulo 16. El Proyecto Grangeton. Aprendizaje en tres dimensiones 158
Capítulo 17. Un programa de estudios con todos los talentos. Nutrir a cada individuo y encontrar lo que le hace reaccionar 168

Capítulo 18. Hacia lo desconocido. Más allá de este libro 175
Epílogo. Liderar el camino hacia lo desconocido 182
Bibliografía 187
Webs de interés 190
Contenido 192
Créditos 194